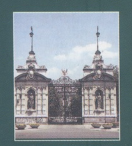
العدد (٨٦) جمادى الأولى ١٤٢٣ هـ - أغسطس ٢٠٠٢ م

المعرفة

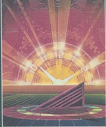


حتى عام ٢٠٠٧م:

التعليم البولندي يمشي على ٣ أرجل

متى وكيف وأين نتعلمها؟

اللغة الأجنبية ضرر أم ضرورة



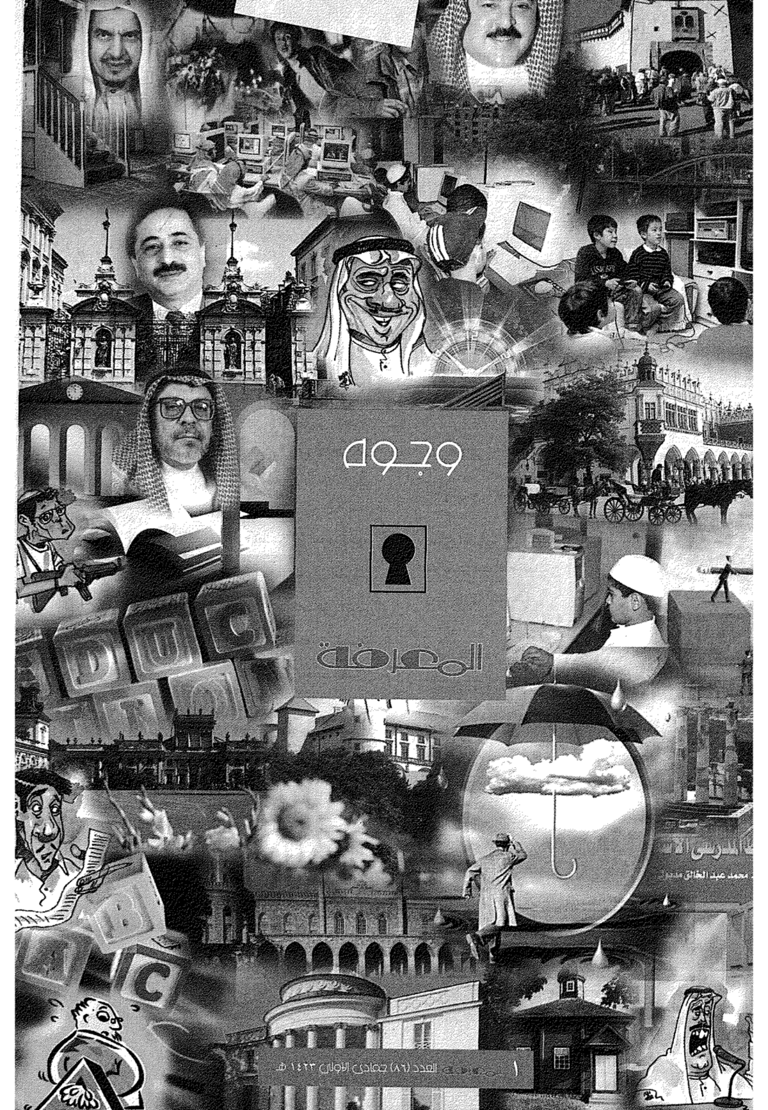
كليات المجتمع في المملكة:

ثانوي متقدم أو 1/2 جامعي



علي العمير:

الشيطان أغراني مرة .. أو مرتين !


وجوه
المعرفة



مجلة شهرية تصدر عن

وزارة المعـــارف

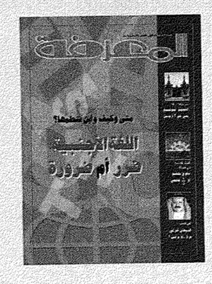
المملكة العربية السعودية

العدد (٨٦) - جمادى الأولى ١٤٢٣ هـ - أغسطس ٢٠٠٢م

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عـهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عـبد العزيز
وأعـيد إصـدارها عـام ١٤١٧ هـ في عهـد خـادم الحرمـين الشريفين الملـك فهـد بن عـبدالعـزيز



ردمد: ١٣١٩-٦٢٠٠


المعرفة
متى وكيف وأين نتعلمها؟
اللغة الأجنبية:
ضرر أم ضرورة





بسم الله الرحمن الرحيم

الحصة الأولى

تزداد القناعة بالإنترنت مع توالي الأيام والساعات، فالذي يرفضها سابقًا أصبح الآن أكثر قربًا منها، بات يعي كم هي «غير عادية» في التواصل مع الآخرين، وكم هي «مثيرة» في وضع الكون بين يديه، وأضحى الكثير لهم «**Link**» مع الإنترنت مثل «**Link**» الشعراء مع «ليلى» ولكن بصورة أوسع وأعم وأشمل، «صورة» لا يصل إليها خيال امرؤ القيس وأصحابه.

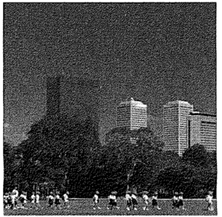
ولم يعد الأمر بالنسبة للمطبوعات الصحفية وغيرها أن تكون الإنترنت خياراً بل تأكدت أنها ضرورة يتطلبها إيقاع زمن «خدمات السوبر» ليمكن لها أن تنافس أو تخسر كل شيء.

زخم الإنترنت وزحام المتصفحين الذين يبقونها يقظة لا تنام جعلها أكثر أهمية بأن يكون لك مكان فيها كما يكون لك موارد تستقي منها. و«المعرفة».. حينما تحدد موقعها على الإنترنت تعي كل هذه التحولات .. تعي أهمية أن تقدم خدمات «إنترنتية» سريعة، وأهمية أن تكون أكثر قربًا من قرائها فالموقع الذي «دشناه» مؤخرًا على الإنترنت بصورة أولية جاء ليحقق هذا الهدف.. جاء ليقول نحن هنا وهناك وفي كل مكان في العالم.. تصفحوا المعرفة وإذا لم تعجبكم فاصفعوها.. أو اصفحوا عنها.. والصفح من شيم الكرام.. يا كرام.

المعرفة

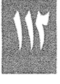
في هذا العدد

٩٤



التعليم في اليابان يخفف من صرامته:

أخيراً.. هناك وقت للنوم!





توقف عن الجزر أيها... الأرنب!

٩٨



حدد مواقعها طلاب الخليج العربي:

45 قيمة سلوكية

المراسلات

باسم : رئيس التحرير

ص.ب ٢٣٠٠٧ – الرياض ١١٣٢١

هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩

فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

Letters should be sent to:

Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

الأسعار

السعودية: ٨ ريالات، الإمارات: ١٠ دراهم، الكويت: ٧٥٠ فلساً، البحرين: ٥٠٠ فلس، قطر: ١٠ ريالات، سلطنة عُمان: ٨٠٠ بيسة، اليمن: ١٠٠ ريال، مصر: ١,٥ جنيه، المغرب: ٨ دراهم، سوريا: ١٤ ليرة، الأردن: ٧٥٠ فلساً، لبنان: ٣٠٠٠ ليرة، السودان: ٣٥ جنيهاً، أمريكا: ٣ دولارات، بريطانيا: ١,٥ استرليني، فرنسا: ١٥ فرنكاً.

الاشتراكات

قيمة الاشتراك السنوي: مئة ريال سعودي للأفراد، ومئتا ريال للمؤسسات، بريدياً أو عن طريق شركة التوزيع.
قيمة الاشتراك السنوي خارج المملكة ٤٠ دولاراً «شاملة أجرة البريد»، (عن طريق الناشر).

الاعلانات

بالاتفاق مع : روناء للإعلام المتخصص

الوطنية للتوزيع







محمد بن أحمد الرشيد

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله.. وبعد فنحن في هذه البلاد جميعًا ولدنا - والحمد لله - في بيئة مسلمة من آباء وأمهات مسلمين، ولم يكن الإيمان في نفوسنا قابعًا في زوايا باردة أو مظلمة، بل كان دافئًا موّارًا بالحياة، ثم كانت بيئتنا التعليمية غنية بالمواد الدينية التي أصّلت مشاعرنا على أسس علمية. وعلى امتداد الزمن كان تفكيرنا ينضج مع الأيام والاعتبار بأحداث الحياة، فنزداد - بفضل الله - إيمانًا يومًا بعد يوم، وهذه - والله - نعم لا يمكن أن يؤدي حقها حمد ولا ثناء.

تعلمنا - ونحن يافعون - أن مصدرنا الأول في التلقي هو كتاب الله المجيد، الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تتلوه السنة المطهرة الصحيحة التي بذل في خدمتها جهابذة العلماء على مرّ القرون أعمارهم لينقوها لنا ويوثقوها. وتعلمنا أننا نأخذ أفهام أئمتنا الأعلام للكتاب والسنة، ونحاول في الوقت ذاته أن نفهم الدليل، حتى نكون مقتدين ومتبعين على بصيرة.

هدفي في هذا المقال تربوي بحت، هو أن أضع أمام أبنائنا وبناتنا الطلاب والطالبات بعض ما تدعوهم الحاجة اليوم إلى أن يعلموه ويعملوا به من توجيهات ديننا العظيم، كما أخذناه من مصادر تشريعنا، وتلقيناه من علمائنا ومشايخنا الثقات، رحمهم الله وأكرم مثواهم.

- تعلمت أن الإخلاص - بعد الإيمان - هو رأس الأعمال وأساسها، قال تعالى: ﴿وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَٰلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ ﴿٥﴾﴾ [البينة:٥]، وهكذا فلا ينفع إيمان دون عمل ولا عمل دون إيمان.

- وتعلمت أن النية لا تقل أهمية عن العمل؛ ففي

الحديث: «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى» متفق عليه. والنية من أعمال القلوب، لا يطلع عليها إلا علام الغيوب، لذلك لا يستطيع العباد أن يحكموا على نيات العباد، إنما يأخذون بظاهر الأعمال، ويكلون النيات إلى الله.

- وتأسيسًا على هذا المعنى حثنا الإسلام على حسن الظن بالمسلمين. إن حسن الظن عبادة من العبادات، كما أن سوء الظن معصية من معاصي الله تعالى؛ قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ﴾ [الحجرات: ١٢]، وقال رسول الله ﷺ: «إياكم والظن؛ فإن الظن أكذب الحديث» متفق عليه. أي: احذروا اتباع الظن، واحذروا سوء الظن، فإنه أكذب الحديث؛ لأنه يكون بإلقاء الشيطان في نفس الإنسان. فإذا اتضح لنا أن النية خفية لأن محلها القلب، وأن حسن الظن بالمسلمين مطلوب، وسوء الظن بهم ممنوع، تبين لنا عظم ذنب من يتهم الناس في نياتهم وأخلاقهم، وعقائدهم وأماناتهم، من غير دليل واضح وضوح الشمس في رابعة النهار؛ قال رسول الله ﷺ: «لا يرمي رجل رجلاً بالفسوق، ولا يرميه بالكفر إلا ارتدت عليه إن لم يكن صاحبه كذلك» رواه البخاري.

- وكذلك علمنا نبينا ﷺ أن ندافع عن إخواننا عندما يُنتقص منهم في غيبتهم. قال رسول الله ﷺ: «من رد عن عرض أخيه رد الله عن وجهه النار يوم القيامة» رواه أحمد والترمذي، وقال ﷺ: «... ومن رمى مسلمًا بشيء يريد شينه به حبسه الله على جسر جهنم حتى يخرج مما قال» رواه أحمد وأبو داود، أي: حتى ينقّى من ذنبه بإرضاء خصمه، أو بشفاعة، أو بتعذيبه بقدر ذنبه.

- إن الكلمة أمانة أمام الله ثم أمام الخلق، وقد حذرنا الإسلام من القول بغير علم؛ قال سبحانه: ﴿وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً﴾ [الإسراء: ٣٦]، ومعنى الآية - كما ذكر المفسرون -: لا تقل رأيت ولم تر، ولا سمعت ولم تسمع، ولا ترم أحدًا بما ليس لك به علم يقين.

فإذا كان عامة المسلمين مطالبين بهذا التثبت، فمن باب أولى أن يطالب به الذين يرتقون المنابر أيام الجمع والأعياد، أو يعقدون حلقات الوعظ والإرشاد، وكذلك الذين يقومون بعملية التوجيه في الجامعات والمدارس والإذاعات والفضائيات، فإن مسؤوليتهم مضاعفة لأنهم يبلغون دين الله، ولأن أثرهم في المجتمع عظيم.

- وقال الرسول ﷺ: «بئس مطية الرجل: زعموا» رواه أحمد وأبوداود، أي: أسوأ عادة للرجل أن يتخذ لفظ «زعموا» مركبًا إلى مقاصده، فيخبر عن أمر تقليدًا من غير تثبت، فيخطئ، ويُجرَّب عليه الكذب. والمقصود - كما قال العلماء -: أن إخبار الرجل بخبر مبناه على الشك والتخمين دون الجزم واليقين قبيح، بل ينبغي أن يكون لخبره سند وثبوت، ويكون على ثقة من ذلك، لا لمجرد حكاية على ظن. بل إن الأمر أبعد من ذلك؛ فقد قال رسول الله ﷺ: «كفى بالمرء كذبًا أن يحدث بكل ما سمع» رواه مسلم.

- وهكذا، إذا ربينا أنفسنا، وطلابنا، وطالباتنا، على هذه المعاني الإسلامية السامية انطفأت نيران الشائعات الضارة في المجتمع، وسلمت الصدور، وانشغل الناس بما ينفعهم في دينهم ودنياهم، وعرف المعلمون عمومًا، وطلبة العلم الشرعي خصوصًا، أنهم (معلمون ودعاة)، وليسوا قضاة على البشر، يصنفونهم إلى فئة ناجية، وفئة هالكة، وفئة بين بين، بناء على مقدار علمهم واجتهادهم، وفي حدود إنسانيتهم التي لا تصفو من شوائب الجهل والهوى. وقد قال رب العباد سبحانه وتعالى لأكرم خلقه عليه الصلاة والسلام: ﴿فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلاغُ وَعَلَيْنَا الْحِسَابُ﴾ [الرعد: ٤٠]. وقال له: ﴿مَا عَلَيْكَ مِنْ حِسَابِهِم مِّن شَيْءٍ﴾ [الأنعام: ٥٢].

- لقد اهتم الإسلام بأعمال الجوارح الظاهرة، كالصلاة، والزكاة، والصيام، والحج، اهتمامًا بالغًا وجعلها أركانًا للإسلام، واهتم كذلك بأعمال القلوب وآداب النفوس، وتزكيتها: قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ۝١٠﴾ [الشمس: ٧ - ١٠]. أما صورة العبادة الظاهرة إذا كانت خالية من روحها ومعناها، فلا قيمة لها، كما أشار الحديث الشريف: «رب صائم حظّه من صيامه الجوع والعطش، ورب قائم حظّه من قيامه السهر»

رواه ابن خزيمة والحاكم. ولهذا كانت «تزكية النفس» من أهم المهمات التي اعتنى بها الإسلام.

- إن الإسلام يظل دعوى باللسان ما لم يطبق في الواقع، وإن إقامة الشعائر هي المرحلة الأولى لظهور أثرها في النفس، والأخلاق، والمجتمع. وقد جاء في الحديث الشريف: «من لم يدع قول الزور والعمل به فليس لله حاجة في أن يدع طعامه وشرابه» رواه البخاري، ومن الحكم الدائرة على ألسنة الناس: الدين المعاملة.

- إن حظ العلوم الإسلامية الشرعية في مناهجنا الدراسية - بحمد الله - أكبر من حظّها في أي مكان آخر فيما نعلم، وهذه نعمة عظيمة، وعلينا نحن التربويين أن نعمل بكل جهد في أن يظهر أثر هذه المناهج في واقعنا وسلوكنا وعلينا أن نتخذ من الأساليب والوسائل ما يحقق تعميق أثر هذه العلوم في حياتنا ومعاملاتنا.

- ومما تعلمته في الصغر، وأحببته، وعملت به ما استطعت، ودعوت إلى الأخذ به: الرفق في الأمر كلّه. قال رسول الله ﷺ: «إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا يُنزع من شيء إلا شانه» رواه مسلم، وقال: «إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف، وما لا يعطي على ما سواه» رواه مسلم، وفي حديث آخر: «... من يُحرم الرفق يُحرم الخير كله»، رواه مسلم.

- والمعلم الصالح، والمربي الصالح، هو الذي يأخذ نفسه بالعزائم بحسب وسعه ليكون قدوة لمن يربيهم ويعلمهم، ويفتح للآخرين باب اليسر الذي يتسع له صدر الإسلام؛ فقد كان النبي ﷺ إذا بعث بعض أصحابه في بعض أمره قال: «بشروا ولا تنفروا، ويسروا ولا تعسروا» متفق عليه، فإذا استطاع المربي الصالح أن يبعث في نفوس الناس الطمأنينة والسكينة فقد حقق واحدًا من أهم أركان التربية.

إن مسؤولية المعلمين والمربين والعاملين في حقل الدعوة مسؤولية مضاعفة، لأنهم بسلوكهم وطريقة عرضهم لأفكارهم إما أن يحببوا إلى الناس الدين، والفضائل، والآداب، ومحاسن الأخلاق، وإما أن ينفروهم منها. روى البخاري ومسلم رحمهما الله عن أبي مسعود البدري رضي الله عنه قال: جاء رجل إلى رسول الله ﷺ فقال: إني لأتأخر عن صلاة الصبح من أجل فلان مما يطيل بنا. فما رأيت النبي ﷺ غضب في موعظة قط أشد مما غضب يومئذ، فقال: «أيها الناس، إن منكم منفرين، فأيكم أَمَّ الناس فليوجز؛ فإن من ورائه الكبير، والصغير، وذا الحاجة».

- ومن أنفع ما تعلمته في الصغر، وأدركت أهميته البالغة في الكبر: التبين والتثبت فيما يُنمى إلينا من الأخبار؛ فأنا قد أسمع عن شخص أنه قال قولاً، أو عمل عملاً لا أرضاه، فلا أنتقده، ولا أنكر عليه قبل أن أستوثق تمامًا من صحة النقل، وأحاول أن أذهب إليه - إن استطعت - لأسأله وأستفهم منه، وكم من مرة فعلت هذا، فتبين لي - بعد الاستيثاق - غير ما نقل إليَّ عنه. وقد يكون النقل في بعض الأحيان صحيحًا، ولكن النظر في الخبر بتعمق وملاحظة مناسبته ولهجته يدل على غير المعنى الذي استنبطه الناقل.

- تعلمت أن من الدين إجلال الكبير، واحترام ذي الشيبة المسلم، وتوقير العلماء الذين نستفيد من علمهم، وننتفع بسَمْتهم وهديهم الموافق للسنة. وهذا ما جاء في الحديث الصحيح وهو قوله ﷺ: «ليس منا من لم يوقر كبيرنا ويرحم صغيرنا ويعرف لعالمنا قدره» رواه أحمد.

- وتعلمت أن رأينا - في الأمور الخلافية - يحتمل الخطأ وإن كنا نراه صوابًا، وأن الحق ليس وقفًا على أحد منا. قال الإمام أبو حنيفة - رحمه الله - كما نقله عنه حافظ المغرب ابن عبدالبر في كتابه «الانتقاء»: «هذا الذي نحن فيه رأي، لا نجبر أحدًا عليه، ولا نقول: يجب على أحد قبوله بكراهة، فمن كان عنده شيء أحسن منه فليأت به». وقد كان الإمام الشافعي رحمه الله يقول: «لقد ألفت هذه الكتب ولم آل فيها، ولابد أن يوجد فيها الخطأ؛ لأن الله تعالى يقول: ﴿وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ٨٢]. فما وجدتم في كتبي هذه مما يخالف الكتاب والسنة فقد رجعت عنه». ذكر ذلك ابن شاكر في «مناقب الشافعي ونقله عنه السخاوي. فعلينا أن نتأدب مع من يخالفنا في الرأي، ولا نتسرع في تخطئتهم، وهذا من أهم أركان «فقه

الخلاف وآدابه». وعلينا ألا نطيل ألسنتنا فيمن نخالفهم حتى لا نفجر في الخصومة، فتكون فينا بعض صفات المنافقين الذين إذا «خاصموا فجروا»، كما ورد في الحديث: «أربع من كنّ فيه كان منافقًا خالصًا ومن كان فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق حتى يدعها: إذا اؤتمن خان، وإذا حدث كذب، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر» متفق عليه.

- وتعلمت أن المسلم مطالب بأدب الحوار حتى مع المخالفين له في الدين؛ قال الله تعالى: ﴿وَلا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [العنكبوت:٤٦].

وقال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل: ١٢٥].

ويروى أن الإمام الشافعي - رحمه الله - قال: ما ناظرت أحدًا فأحببت أن يخطئ.

إن الحوار بقصد الوصول إلى الحقيقة والتفاهم يورث الود واختلاف الرأي لا يفسد للود قضية.

- وتعلمت أن العدل والإنصاف وتحري الدقة في الحكم من شأن المسلم؛ فقد أمرنا ربنا سبحانه أن نكون عادلين في أحكامنا ولو مع الذين نكرهم؛ قال الله تعالى: ﴿وَلا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلاَّ تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾ [المائدة: ٨].

- وتعلمت أن المربين والعلماء يجب ألا يثيروا مشاعر الناس بمنطق العواطف البعيد عن الحكمة، وعليهم أن يخاطبوهم بالأسلوب الذي يستطيعون فهمه واستيعابه؛ قال علي رضي الله عنه: «حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله؟» رواه البخاري معلقًا. وقال عبدالله بن مسعود رضي الله عنه: «ما أنت محدث قومًا حديثًا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة» رواه مسلم في مقدمه صحيحه.

- وتعلمت أن العبرة بحقيقة الأمور لا بصورتها، ولا يجوز أن يشغلنا المظهر عن الحقيقة، وإن كانت رعاية ما جاء في الشرع عن المظهر أمرًا ينبغي أن نتحلى به. يقول رسول الله ﷺ: «إن الله لا ينظر إلى صوركم وأجسامكم ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم» رواه مسلم.

فالذين يتصورون أن الإسلام مقصور على بعض المظاهر الطيبة التي دعت إليها النصوص الصحيحة، ولا يربطون ذلك بحسن الخلق وبالحقيقة والنية الخالصة مخطئون.

- وتعلمت أحاديث شريفة عديدة لا يزال لها وقع خاص في سمعي وقلبي، منها قوله عليه الصلاة والسلام: «ملعون من ضار مؤمنًا أو مكر به»، وقوله: «من ضار مؤمنًا ضار الله به» أخرجهما الترمذي، وقوله ﷺ: «اتقوا الظلم فإن الظلم ظلمات يوم القيامة» رواه البخاري ومسلم، وكثيرًا ما كنت أردد قول الشاعر العربي:

وظلم ذوي القربى أشد مضاضة

على النفس من وقع الحسام المهند

ثم إني عقدت العزم على أن أفوض أمري إلى الله حين أشعر بظلم وقع عليَّ، وأستغفره دائمًا، وأحتسب أجري عنده. عند ذلك تهدأ نفسي، ويرتاح قلبي، والحمد لله على فضله.

- وأخيرًا، فإني أُذكر نفسي وإخواني أنه لا يسلم من ألسنة الناس أحد؛ والأنبياء الكرام عليهم الصلاة والسلام لم يسلموا من أذى أقوامهم بالأيدي والألسنة، ونحن مأمورون أن نقتدي بهم، وأن نصبر ونحتسب الأجر عند الله، قال تعالى: ﴿وَلَمَن صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الأُمُورِ﴾ [الشورى:٤٣]، وقال: ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ [آل عمران:١٣٤].

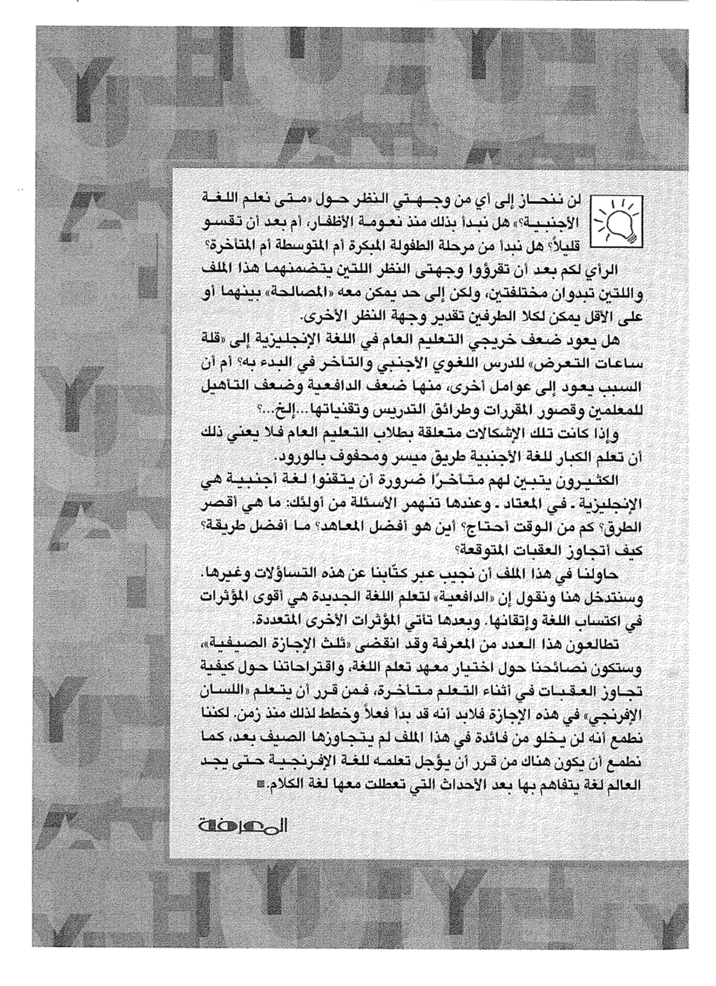
هذه خواطر عنّت لي في ظل بعض الظروف التي نعيشها، أحببت أن أضعها أمام إخوتي من المعلمين والمعلمات، وأبنائي الطلاب والطالبات، سائلاً الله أن يعلّمنا جميعًا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بما علمنا، إنه أكرم مسؤول. والحمد لله رب العالمين. ■

*** نشر هذا المقال في العدد ٤٣ من مجلة البنات، وأحببت أن يكون افتتاحية لـ «المعرفة» بعد تعديلات طفيفة أدخلتها عليه، آملاً أن يجد القارئون فيه نفعًا وفائدة.**

تنويه: في افتتاحية العدد الماضي شُكّل خطأً جزء الآية الكريمة ﴿هَٰذَا تَأْوِيلُ رُءْيَايَ مِن قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا﴾. وذلك نتيجة خطأ فني. نلفت انتباه القارئ الكريم الذي نوقن أن ذلك لم يغب عن فطنته.



اللغة الأجنبية
ضرر أم ضرورة



لن ننحاز إلى أي من وجهتي النظر حول «متى نعلم اللغة الأجنبية؟» هل نبدأ بذلك منذ نعومة الأظفار، أم بعد أن تقسو قليلاً؟ هل نبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة أم المتوسطة أم المتأخرة؟ الرأي لكم بعد أن تقرؤوا وجهتي النظر اللتين يتضمنهما هذا الملف واللتين تبدوان مختلفتين، ولكن إلى حد يمكن معه «المصالحة» بينهما أو على الأقل يمكن لكلا الطرفين تقدير وجهة النظر الأخرى.

هل يعود ضعف خريجي التعليم العام في اللغة الإنجليزية إلى «قلة ساعات التعرض» للدرس اللغوي الأجنبي والتأخر في البدء به؟ أم أن السبب يعود إلى عوامل أخرى، منها ضعف الدافعية وضعف التأهيل للمعلمين وقصور المقررات وطرائق التدريس وتقنياتها...إلخ...؟

وإذا كانت تلك الإشكالات متعلقة بطلاب التعليم العام فلا يعني ذلك أن تعلم الكبار للغة الأجنبية طريق ميسر ومحفوف بالورود.

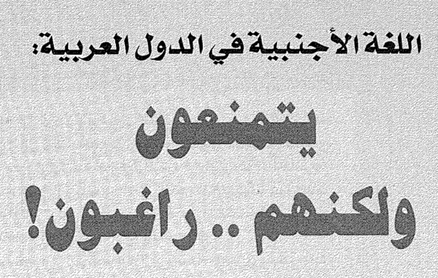
الكثيرون يتبين لهم متأخرًا ضرورة أن يتقنوا لغة أجنبية هي الإنجليزية - في المعتاد - وعندها تنهمر الأسئلة من أولئك: ما هي أقصر الطرق؟ كم من الوقت أحتاج؟ أين هو أفضل المعاهد؟ ما أفضل طريقة؟ كيف أتجاوز العقبات المتوقعة؟

حاولنا في هذا الملف أن نجيب عبر كتّابنا عن هذه التساؤلات وغيرها. وسنتدخل هنا ونقول إن «الدافعية» لتعلم اللغة الجديدة هي أقوى المؤثرات في اكتساب اللغة وإتقانها. وبعدها تأتي المؤثرات الأخرى المتعددة.

تطالعون هذا العدد من المعرفة وقد انقضى «ثلث الإجازة الصيفية»، وستكون نصائحنا حول اختيار معهد تعلم اللغة، واقتراحاتنا حول كيفية تجاوز العقبات في أثناء التعلم متأخرة، فمن قرر أن يتعلم «اللسان الإفرنجي» في هذه الإجازة فلابد أنه قد بدأ فعلاً وخطط لذلك منذ زمن. لكننا نطمع أنه لن يخلو من فائدة في هذا الملف لم يتجاوزها الصيف بعد، كما نطمع أن يكون هناك من قرر أن يؤجل تعلمه للغة الإفرنجية حتى يجد العالم لغة يتفاهم بها بعد الأحداث التي تعطلت معها لغة الكلام. ■

المعرفة





اللغة الأجنبية في الدول العربية:

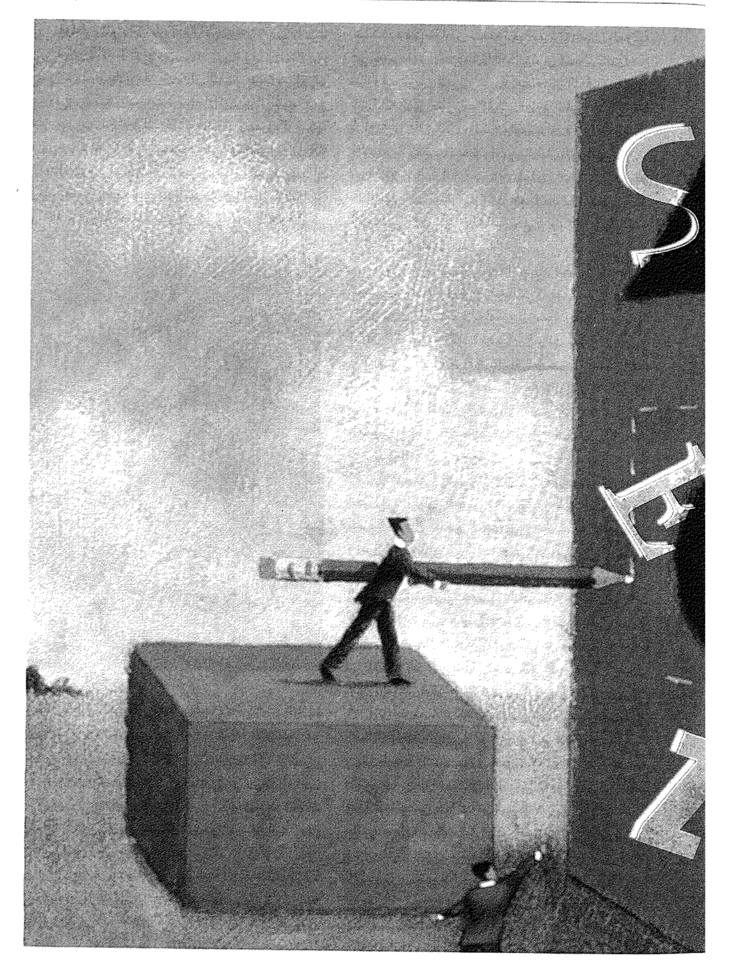
يتمنعون ولكنهم .. راغبون!

عمر فايز عطاري*
الرياض

اللغة الأجنبية هي لغة يتكلمها ويستخدمها أبناء بلد معين بالإضافة إلى لغتهم الأم. وبالتالي فهناك عدة أشكال لما يسمى باللغة الأجنبية: هناك اللغة الأجنبية كلغة ثانية كالإنجليزية في الهند والباكستان مثلاً فهي لغة ثانية وأجنبية ولكنها لغة لا بد لكل متعلم هندي أو باكستاني أن يستخدمها. أما الشكل الآخر الذي تأخذه اللغة الأجنبية فهو استخدام لغة غير اللغة الأم في ميادين محددة كاستخدام اللغة الإنجليزية أو الفرنسية في الوطن العربي، حيث يتم تدريس بعض المواد العلمية الجامعية بهذه اللغات، كما يتم استخدام اللغات الأجنبية هذه في القطاع الخاص كالمستشفيات الخاصة وبعض الشركات الكبرى... إلخ.

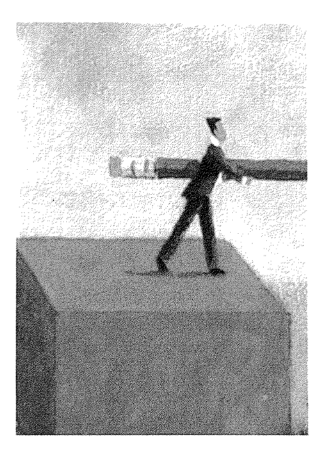
---

* عضو هيئة التدريس بكلية اللغات والترجمة - جامعة الملك سعود.



عوامل نشر وانتشار اللغة الأجنبية: ميادين الاستخدام

تنقسم ميادين استخدام اللغات بشكل عام إلى ميادين رسمية وغير رسمية. أما الميادين الرسمية فهي المؤسسات المختلفة للدولة. أما الميادين غير الرسمية فهي مقتصرة على البيت كمؤسسة أسرية وأمكنة اللقاءات العامة مثل الديوانيات والاستراحات والمنتزهات وأمكنة الخدمات كالمحلات التجارية الخاصة والمطاعم... إلخ. والمفترض أن تستخدم اللغة الأم في



جميع الميادين الرسمية وغير الرسمية. إلا أن الوضع يختلف من بلد إلى آخر، ذلك لأن اللغة الأجنبية في بعض البلدان قد تحتل الميادين الرسمية للاستخدام، فكما ذكرت تستخدم اللغة الإنجليزية في جميع الميادين الرسمية في الهند وباكستان بينما لا تستخدم اللغات الأم وهي كثيرة ومتعددة ويقتصر استخدامها على الميادين غير الرسمية فقط.

إن العامل الحاسم في عملية استخدام اللغة الأجنبية يرتبط بحاجات مجتمع معين لاستخدامها بالإضافة إلى اللغة الأم. فاللغة الإنجليزية مثلاً ما زالت تستخدم في ميادين محددة في بعض الأقطار العربية في بعض المجالات كما أسلفت؛ إذ إن قسمًا كبيرًا من جامعات الوطن العربي ما زال يستخدم اللغة الإنجليزية كلغة لتدريس مقررات كليات العلوم الطبيعية البحتة كالفيزياء والكيمياء والطب والصيدلة: فالمراجع باللغة الإنجليزية وحتى المحاضرات معظمها بالإنجليزية.. إلخ. ثم إن الأساتذة الجامعيين يميلون إلى نشر معظم مقالاتهم البحثية في دوريات علمية باللغة الإنجليزية أو الفرنسية وأحيانًا الإسبانية حسب البلدان التي تلقوا دراساتهم العليا فيها.

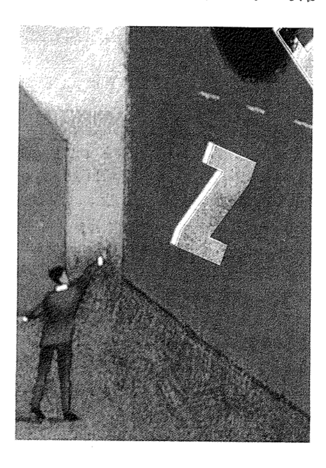
وعلى الرغم من أن اللغة الأم، أي العربية، هي اللغة الرسمية للبلاد وهي اللغة التي تستخدم – حسب المفترض – في جميع الميادين الرسمية وغير الرسمية، إلا أن الإنجليزية كلغة أجنبية ما زالت تحتجز بعض المجالات الحساسة من حياة الشعوب والحكومات العربية: ففي الحياة الدبلوماسية ما زالت الإنجليزية مستخدمة أو الفرنسية كما هي الحال في بلدان المغرب العربي، بالإضافة إلى أن القطاع الخاص لا يزال يستخدم اللغة الإنجليزية.

وأشير هنا إلى التناقض الحاصل بين سياسة الدول في الأقطار العربية والتي تشترط استخدام اللغة العربية في كل مناحي الحياة و بين ما تتطلبه احتياجات وشروط التوظيف في القطاع الخاص في هذه البلدان. فنحن نلاحظ أن السياسة الرسمية لجميع الأقطار العربية تشترط استخدام اللغة العربية في جميع الميادين الرسمية وغير الرسمية، وفي الوقت نفسه تطالعنا الصحف اليومية بإعلانات عن وظائف شاغرة في القطاع الخاص كالشركات مثلاً تشترط فيها إتقان اللغة الإنجليزية قراءة وكتابة ومحادثة... إلخ.

إننا هنا بصدد تناقض ما بين سياسة التعريب في بلد مثل المملكة العربية السعودية وبين متطلبات العمل وربما طبيعة ذلك العمل في مؤسسات القطاع الخاص والتي تفرض التعامل بلغة أجنبية بالإضافة إلى العربية. وهذا المطلب من جانب مؤسسات القطاع الخاص يصبح عامل ضغط خفيًا أو غير مباشر على مؤسسات التعليم الجامعي للاستمرار في استخدام اللغة الأجنبية (الإنجليزية بالتحديد) كوسيلة للتدريس وإعداد التقارير علاوة على أن المراجع الأصلية في معظم كليات العلوم البحتة ما زالت مراجع باللغة الأجنبية.

مجامع اللغة

يقصد بمجامع اللغة تلك المؤسسات الحكومية الرسمية التي تقوم على تنسيق الجهود من أجل دراسة وضع اللغات الأجنبية في بلد معين وعلاقة ذلك بدور اللغة الأم، كما تقوم هذه المجامع بعقد الندوات والمؤتمرات العلمية السنوية أو الدورية من أجل التباحث في قضايا التعامل مع اللغة الأجنبية ومع حركة الترجمة وحركة التعريب (كما هي الحال في بلداننا العربية). وغالبًا ما تقوم هذه المؤسسات بنشر توصيات محددة بخصوص عملية نقل المصطلح وتعريبه وتأسيس بنوك المعلومات الخاصة بهذه القضايا... إلخ. فهناك مجمع اللغة العربية المصري في القاهرة، ومجمع اللغة الأردني والسوري والعراقي... إلخ. وكلها أيضًا تلتقي في مؤتمرات سنوية تحت رعاية المنظمة العربية للعلوم والثقافة. وقد قامت هذه المؤسسات بجهود جبارة في حركة التعريب والترجمة... إلخ. وقد وفرت العديد من المعاجم الثنائية اللغة وقامت بتوحيد المصطلحات في بعض المجالات على مستوى الوطن العربي. إلا أننا نأخذ على هذه المجامع اللغوية انعزالها عن الواقع الميداني لاستخدامات اللغة، اللغة الأم واللغة الأجنبية وذلك لعدم اتباعها توصياتها، وتوجياتها بدراسات ميدانية لمتابعة ما إذا كانت تلك التوصيات تتحقق في أرض الواقع أم أنها تبقى على رفوف المكتبات في الجامعات والمؤسسات الأخرى. هناك نقص واضح في رأينا في عملية إجراء دراسات ميدانية تقوم على الاستفادة من مبادئ علم اللغة الاجتماعي Sociolin-guistics في متابعة ما يجري على الأرض. فعلم اللغة الاجتماعي يزودنا بمبادئ عامة لدراسة واقع استخدامات اللغة. ومن هذه المبادئ: مبدأ يسر وسهولة استخدام المصطلح المعرب أو الدخيل إلى اللغة الأم ومبدأ حاجة الناس في المجتمع لاستخدام ذلك المصطلح ومبدأ قابلية هذا المصطلح للاستخدام. هذه مبادئ تحكم عملية دراسة وضع اللغة الأجنبية في البلد المضيف أو على الأقل عملية استخدام المصطلحات الأجنبية من تلك اللغة فمثلاً: ما زال المجتمع العربي يستخدم مصطلح التلفزيون أو التلفاز بدلاً من استخدام الإذاعة المرئية المسموعة أو يستخدم مصطلح التلفون أكثر من الهاتف أو الراديو أكثر من المذياع. إن على مجامع اللغة العربية دراسة هذه الاستخدامات للغة الأجنبية لتستفيد منها فيما يخص حركة التعريب ونمط استخدام اللغات الأجنبية ودواعي الاستمرار في استخداماتها واستخدام مصطلحاتها على الرغم من توفر وجود المصطلحات العربية الأصلية. السؤال الذي يطرح نفسه هنا: إذًا لماذا ما زال العرب يستخدمون المصطلحات الأجنبية على الرغم من أن العربية توفر لهم مصطلحات للتعبير عن المفاهيم؟ هذه قضايا لا بد للقائمين على مجامع اللغة العربية من الانشغال بها وإجراء الدراسات الميدانية لها.



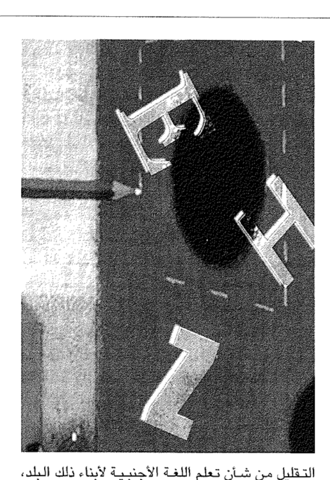
الموقف من اللغة الأجنبية

إن الموقف العام النظري من قضية استخدام اللغة الأجنبية في البلدان العربية ليس واضحًا تمامًا، فبينما نجد أن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي وعلى رأسها المملكة العربية السعودية تصر على استخدام اللغة العربية في كل مناحي الحياة وعلى الاعتزاز بها كونها لغة القرآن الكريم، إلا أن بعض البلدان العربية الأخرى مثل بعض بلدان المغرب العربي تستخدم اللغة الفرنسية في مجالات رسمية وغير رسمية وبشكل سافر أو تستخدم مزيجًا من اللغة الفرنسية واللهجات

المحلية (المغربية، التونسية، الجزائرية) في التخاطب اليومي غير الرسمي. ثم إن هناك بعض البلدان العربية الأخرى التي تتوفر فيها المدارس الخاصة الابتدائية والإعدادية منها والتي تدرس كل المواضيع للأطفال العرب باللغة الأجنبية وكأن هناك موقفًا إيجابيًا نحو اكتساب اللغة الأجنبية، أضف إلى ذلك التناقض النابع من الموقف النظري والمعلن للفرد العربي والموقف العملي، فمن ناحية يعبر جميع أفراد المجتمع اللغوي في أي بلد عربي عن اعتزازهم باللغة العربية وضرورة استخدامها وضرورة تعلم أبنائهم العربية الفصحى في البداية وقبل تعلم اللغة الأجنبية إلا أننا وفي الوقت نفسه نجد أنهم يبذلون الغالي والنفيس لإرسال أطفالهم إلى المدارس الخاصة التي تدرس كل العلوم ومن الصف الابتدائي الأول باللغة الأجنبية، وكأن أولئك الآباء في واقع الأمر يرغبون في تشجيع أبنائهم للتحدث باللغة الأجنبية بغض النظر عن اكتسابهم للغة الأم في تلك المراحل المبكرة من حياتهم التعليمية. ونحن لا نعرف موقف المجتمع من ظاهرة تدريس اللغة الإنجليزية مثلاً من الصف الابتدائي الأول وفي كل المجالات باستثناء مقررات الدين الإسلامي واللغة العربية طبعًا. نحن نعتقد أننا بحاجة إلى دراسات ميدانية في هذا الشأن لنعرف الكثير عن الفترة التي يجب أن تدرس فيها اللغة الأجنبية في المدارس، هل هي كما كانت عليه سابقًا في مرحلة الخامس الابتدائي في فلسطين والأردن والمشرق العربي.. إلخ. أم في مرحلة الإعدادي كما هي الحال في المملكة العربية السعودية في المدارس الحكومية طبعًا، أم منذ نعومة الأظفار كما هي الحال في المدارس الخاصة حيث يبدأ تدريس اللغة الإنجليزية في الأول الابتدائي وتدريس - في بعض الحالات - كل المواضيع بها؟

دور الدولة والموقف من اللغة الأجنبية

السياسة الرسمية للتعليم في جميع الأقطار العربية تنص بوضوح على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد وأنها اللغة التي تعتز بها الأمة العربية كونها لغة القرآن الكريم وكونها الوعاء الحضاري والفكري للأمة العربية الإسلامية؛ وبالتالي فإن جهود الدول العربية في هذا الشأن جلية للعيان. ولكن السياسة الرسمية لاستخدام اللغة الأم في أي بلد عربي في جميع ميادين الاستخدام وفي جميع مناحي الحياة لا تعني بالضرورة



التقليل من شأن تعلم اللغة الأجنبية لأبناء ذلك البلد، كما أنها لا تتعارض مع الاستخدام المدروس والمقنن للغات الأجنبية طالما يتم ذلك في إطار خطط التنمية الشاملة في البلد وبما لا يتعارض مع مصالح ذلك البلد وعلى رأسها القيم والمبادئ الخاصة المنبثقة من دستور تلك البلدان وأعني بذلك مبادئ وأحكام الشريعة الإسلامية. ولا شك أنه على الصعيد الرسمي قد تم بذل جهود كبيرة من أجل الاستفادة من تعلم اللغات الأجنبية، ولا أدل على ذلك من إنشاء مراكز كثيرة لتعليم اللغات الأجنبية بالإضافة إلى الكليات المختصة بتدريس اللغات الأجنبية في الجامعات والابتعاث إلى الخارج لاكتساب اللغات الأجنبية في بلدانها... إلخ.

إلا أن القضية الأساسية التي لا بد من إعادة النظر فيها هي: ما هي الأهداف المحددة من استخدام اللغات الأجنبية في بلد معين، ولنقل البلدان العربية بالرغم من التنوع والخصوصية لكل بلد منها؟ ثم ما علاقة استخدام اللغة الأجنبية بالتواصل الحضاري والمعرفي بين بلد عربي معين والعالم الخارجي؟ ما صلة أو فائدة إبقاء اللغة الأجنبية لغة التدريس في مجالات العلوم والتكنولوجيا وما إلى ذلك وإبقاء اللغة الأم (العربية) غير مستخدمة استخدامًا تامًا في هذه المجالات؟ وهل

اكتساب العلوم الطبيعية؟ والتكنولوجيا من خلال اللغة الأجنبية أفضل من اكتساب تلك العلوم من خلال اللغة الأم أم العكس؟

ولنتمكن من الإجابة عن هذه التساؤلات لا بد من القيام بدراسات ميدانية تشخص لنا واقع استخدام اللغة الأجنبية والميادين التي تستخدم بها بشكل واضح ومحدد. ولكن مهما كانت الإجابات فإن هناك معايير أساسية لا بد من التركيز عليها عند محاولتنا معرفة وضع اللغة الأجنبية في بلداننا معرفة تامة. هذه الاعتبارات هي:

أولاً: أن تعلم اللغة الأجنبية شيء أساسي ولا غنى عنه.

ثانيًا: أن الميدان الأساسي والوحيد لاستخدام اللغات الأجنبية يبقى في المحصلة النهائية محصورًا في مجالات تعليم وتعلم اللغات في المعاهد والكليات المختصة بذلك في مؤسسات التعليم العالي أي الجامعات فقط.

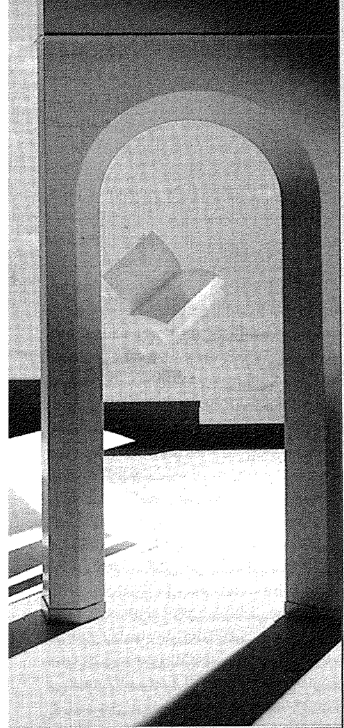
ثالثًا: وبما أن اللغات الأجنبية، الإنجليزية بالتحديد، ما زالت لغة العلوم والتكنولوجيا ولغة التدريس في معظم الكليات العلمية في معظم الجامعات العربية، فلا بد من التقرير بضرورة استخدام اللغة العربية في هذا المجال بدلاً من الإنجليزية، وبعد ذلك يكون البحث عن كيفية تطبيق هذا المبدأ على أرض الواقع. وهذا هو التحدي القائم لجميع علماء وأساتذة الجامعات العربية.

أما رأيي الشخص فهو كالآتي: إذا لم يقم علماء الفيزياء والطب والهندسة والكيمياء والصيدلة والزراعة بحركة تأليف باللغة العربية في جميع هذه المواضيع بدلاً من الاعتماد الكلي على حركة الترجمة كما هو حاصل الآن تقريبًا فإن عملية تعريب العلوم ستبقى حبيسة حركة الترجمة والتي ما زلنا في الوطن العربي غير أبهين بنتاجها وبضوابطها وتقويم جودتها، كما أن عملية «تدجين» العلوم المأخوذة عن الآخرين وتأصيلها في الذهنية الجماعية لمجموعة العلماء والدارسين العرب ستبقى هي أيضًا رهينة سيطرة اللغة الأجنبية. وهنا أضيف أن حركة التأليف باللغة العربية التي أدعو لها لا بد أن تكون من شقين: حركة تأليف باللغة العربية في المجالات المذكورة أعلاه بلغة عربية مبسطة وموجهة للقارئ العربي في الشارع العربي، بحيث



يصبح لدينا فهم واستيعاب للمفاهيم العلمية الأساسية لدى كل الجماهير العربية المتعلمة تعليمًا غير متخصص، أي أن تصبح هذه حركة تثقيف للناس العاديين بمفاهيم عامة وأساسية في العلوم المختلفة. أما الشق الثاني من حركة التأليف فيكون موجهًا للتعليم العالي، لطلبة وأساتذة الجامعات المختصين في تلك المجالات.

ولكني أكرر أن الشق الأول من حركة التأليف هذه لا بد أن يكون موازيًا ومتلازمًا مع حركة التأليف الموجهة للمختصين من طلبة وأساتذة، والسبب في ذلك هو قناعتي بأن نقل العلوم والتكنولوجيا بالطريقة المتبعة الآن هو نقل مشوه يؤدي بالجمهور العربي ومجتمعاته وطبقاته الاجتماعية المتعددة إلى تحويلهم إلى قطاع استهلاكي ومقلد لمنتجات التكنولوجيا، وخصوصًا الغربية منها دونما استيعاب لما وراء التعامل مع تلك التكنولوجيا. نحن نود أن نستفيد من التكنولوجيا ولكن بطريقة نكتسب من خلالها التفكير العلمي والتحليل المنطقي وأسس الاستقراء والاستنتاج والتعليل وربط النتيجة بالعلة.. إلى آخره من مبادئ العلوم الطبيعية وغيرها، كما كان عليه حال العرب والمسلمين إبان فترة عصور الظلام في أوروبا. ■





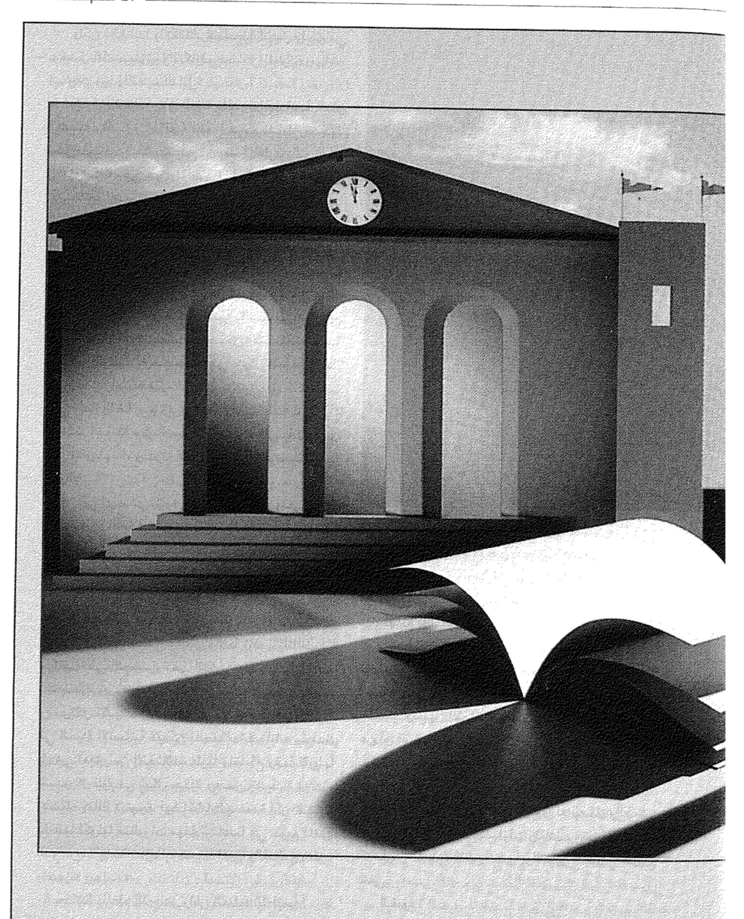
لدراسة اللغة الأجنبية:

كيف تختار المعهد المناسب؟

طارق عبدالباري*
القاهرة

قبل أن نجوب معًا أروقة المعهد الذي نريد أن نتعرف عليه لنقرر عما إذا كنا سنختاره لندرس فيه أم لا، وقبل أن ننبهر بأحدث الأجهزة والمعامل اسمحوا لي أولاً أن ندخل لغرفة المدرسين ونتعرف عليهم بصفة شخصية ثم نتعرف على مدير المعهد و فلسفة المعهد في هدوء، ثم بعد ذلك نجوب أروقته ونستكمل جولتنا.

* كلية الألسن- جامعة عين شمس.



ولكن لماذا أبدأ بالأستاذ وبفلسفة العمل ونحن في عصر الكمبيوتر والتكنولوجيات المتطورة وبرامج السوفت وير والتعليم الذاتي؟

أقول لك لماذا. لأن اللغة ظاهرة إنسانية حار العلماء والمفكرون والفلاسفة في محاولة تحديد تعريف ثابت لها، يصلح أن يتفق عليه الجميع وحاروا كذلك في محاولة تحديد موقعها من الظواهر الإنسانية الأخرى، كالفكر والحضارة، ولكن الثابت أن الإنسان ولاشيء سواه هو أفضل مصدر لتعليم اللغة ونقلها، وأن اللغة لها جوانب كثيرة تتعدد بتعدد أشكال الحياة الإنسانية، وعليه فلابد لكل مؤسسة من فكر وفلسفة وإطار يحكم عملها وبدون ذلك تصير هذه المؤسسة شيئًا أشبه بالسيرك منها لأي شيء آخر. وقد طرحت العديد من الأسئلة نفسها على ساحة الفكر وخصوصًا في مجال فلسفة اللغة، على رأسها أسئلة مثل:

– هل اللغة مجرد وسيط نستخدمه لننقل به رسائلنا أم أنها جزء أساسي من هذه الرسائل يعمل على تكوينها، وبدونه لاتكون لهذه الرسائل أية كينونة؟

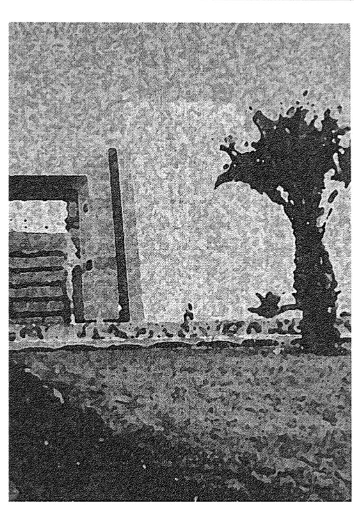
– إلى أي مدى ينبغي علينا أن نفهم ونعي الفكر الكامن وراء اللغة لنستوعبها جيدًا والعكس صحيح، فإلى أي مدى ينبغي علينا أن نفهم اللغة جيدًا كي نستوعب الفكر الكامن خلفها أو الساكن بها؟

–هل اللغة ظاهرة حضارية لا أكثر أم أنها أكثر تأصلاً في الإنسان من الحضارة نفسها، حيث إن الحضارة نتاج إنساني خالص واللغة تبدو كيانًا طبيعيًا سابقًا على الحضارة في التكوين ولكنه كيان ينمو بالحضارة ويزدهر؟

وككل الأسئلة الفلسفية المتعلقة بالظواهر الكبيرة في الحياة الإنسانية لايمكن إخضاعها لإجابات محددة، بل هي تعيش من الاختلاف عليها واتساع رقعة تأويلها لتبدو كل يوم في شكل جديد وعمق جديد، فإن هذه الأسئلة كذلك لا توجد لها إجابات محددة لكن التفكير بشأنها لكونها منظورات مهمة تساعدنا في تقويم المعهد الذي نريد أن نختاره لدراستنا للغة والقائمين عليه وأجهزته وبرامجه.

– نبدأ بالمعلم الذي هو رأس العملية التعليمية:

لمعلم اللغة بصفة خاصة مجموعة من الصفات



والخبرات التي يجب أن تتوفر فيه بشكل أساسي، وهي صفات تحرص كثير من معاهد اللغات ذات الاسم والسمعة على إبرازها في كتيباتها الدعائية وعلى صفحاتها بشبكة الإنترنت أهمها:

الإلمام بالتراث الثقافي والحضاري والإنساني

لابد أن تتوافر في معلم اللغة خبرات مكثفة بثقافات وحضارات أخرى وألا تكون ثقافته مقتصرة على لغته الأم، لأن هذا يساعد كثيرًا عند التعامل مع الطلاب الأجانب ويسهل التواصل معهم إنسانيًا وعلميًا. فضلاً عن أن الارتباط الوثيق بين اللغة والحضارة كما أشرنا يتطلب أن يكون معلم اللغة ذا حس حضاري وثقافي نافذ.

ويفضل هنا من يكون قد سبق له العمل والعيش في بلاد مختلفة ذات حضارات وثقافات متباينة، فيكون قد مارس المعايشة الحضارية والتباين الثقافي بشكل عملي.

الخبرة

التدريس عمل يقوم على الخبرة ولابد أن يتمتع



المدرس بعدد معقول من سنوات الخبرة، يبدأ حسب تقديري من مدة طويلة نسبيًا وهي عشر سنوات خبرة على الأقل.

التدريب التقني واستخدام الوسائل التعليمية

يقوم التدريس بجانب الخبرة على التدريب والتطوير المستمر للمدرسين وإطلاعهم على أحدث التقنيات والوسائل التعليمية. ومن أكثر ما تحرص على إبرازه معاهد اللغات هو تدريبها لمدرسيها على استخدام وسائل التدريب الحديثة، وهذا مرتبط بالطبع بالأجهزة والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعهد، فصورة المدرس الكلاسيكي الذي يمسك طوال الوقت بالكتاب في يده ولايستخدم سواه تلاشت بجانب صورة المدرس الحديث، الذي يكون من الدارسين بالفصل مجموعات عمل صغيرة تتنافس في إطار ألعاب تعليمية لطيفة محببة، ويستخدم معها وسائل إيضاح متباينة ووسائط مثل شرائط الكاسيت والفيديو وبرامج الكمبيوتر.. إلخ لإثراء لحظة المعايشة اللغوية من منظورات مختلفة.

خبرات من خارج مجال اللغة

في حالة دورات تعليم اللغة لأغراض خاصة مثل الأغراض العلمية أوالقانونية أو الطبية، فلابد من توافر خبرات من خارج مجال اللغة لدى المعلم، مثل الإدارة والأعمال والقانون...إلخ، وأكثر الأغراض انتشارًا هي التي في مجال الأعمال. ويجدر بالدارس المتوجه لهذه النوعية من الدورات أن يسأل تحديدًا عن خبرات المعلم في المجال المعني حتى لاتكون الدورة بالنسبة له بلا معنى. كما عليه أن يتأكد كذلك من أن المعلم القائم بالدورة هو في الأصل «مدرس» حيث تلجأ بعض معاهد اللغات إلى استقطاب متخصص في مجال الأعمال مثلاً، لتدريس دورة لغوية في هذا المجال وهو ليس معلمًا ولا دارسًا متخصصًا للغة المعنية (ولايجدي هنا أن يكون متحدثًا أصليًا بها فهذا لايمنحه حق التدريس). أي أن مدرس الدورات المعدة للأغراض الخاصة لابد أن يكون أصلاً معلمًا، وأن تكون له خبرات أو دراسات إضافية بارزة في المجال العلمي أو الفني الذي يقوم بتدريس لغته ومصطلحاته.

صفات شخصية

ولأن تدريس اللغة وتعليمها من أكثر الأشياء التي تقوم على التواصل الإنساني والشخصي بين المعلم والدارس فينصح، طالما كان هذا ممكنًا، أن يلتقي الدارس بالمعلم لقاء شخصيًا للتعارف قبل أن يلتحق بالدورة لأن كثيرًا من الدورات لاتحقق النواتج التعليمية المرجوة، ويشعر بعدها الدارس بالإحباط لمجرد أن المدرس ثقيل الظل، أو مهتز الشخصية، أو عنصري ويكره الطلاب الأجانب...إلخ.

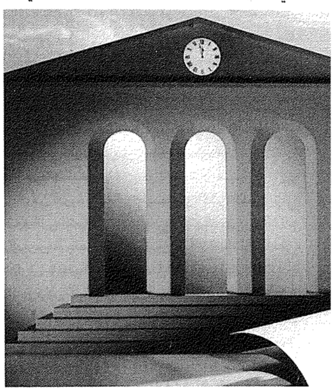
ونحن نقدم في إيجاز للدارس أهم الصفات التي يجب أن تنتقل انطباعاتها له في هذا اللقاء عن المعلم:

- القبول العام: (غير منفر أو ثقيل الظل أو ممن ينصرف عنه محدثه أثناء الحديث).
- الصوت الواضح المقنع: (لايوحي صوته بالتردد، أو الاهتزاز، ولايجتهد الدارس في محاولة تفسير صوتياته، أو سماعها، وألا يكون خفيض الصوت أكثر من اللازم).
- وضوح مخارج الحروف وسلامة النطق.
- القدرة على الإنصات (ألا يكون المعلم هو المتحدث الأوحد طوال الوقت وألا يقاطع الدارس إذا تكلم أو يهمله إذا سأل أو استفسر عن شيء).

- روح الدعابة (في إطار الذكاء الاجتماعي الحميد وفي إطار الحدود اللائقة وفي غير تملق زائد أو إفراط).

التوجه التربوي للمعلم

التوجهات التربوية أثناء العملية التعليمية كثيرة ومتعددة، ولكن أبرزها وأكثرها انتشارًا اتجاهان: أولهما غير مرغوب فيه لأنه ينطلق من مفهوم سلطوي أعلى للمعلم تجد فيه المعلم يصرح بهذا ويتصرف استنادًا إليه بوضوح شديد فهو يقف في أغلب الأوقات في مركز الفصل وفي المقدمة والكلام يتحرك في اتجاه واحد دائمًا: منه للطلاب. وهذا يؤدي إلى



صمت الطلاب أغلب الوقت إن لم يكن كله، وإصابتهم بالكلل والملل والسرحان بل والنوم أحيانًا أثناء الحصة، وهو ما يفوت عليهم فرصة الحديث والسؤال باللغة الجديدة فضلاً عن تحسين النطق ومهارات التحدث والتخاطب. أما الاتجاه الثاني، فهو الاتجاه الحميد المرجو والذي يفهم فيه المعلم دوره على أنه صديق الطالب (هاديًا ومرشدًا له) وليس مسيطرًا على فكره، ويكون مفهوم طرحه للمادة التعليمية هو أنه يقدمها له ليتفاعل معها ويخرج ما عنده، لا لأن تصب هذه المادة كالأسمنت في تجويف رأس الطالب لترسخ فيه ولاتتحرك. وفي هذا الاتجاه نجد المدرس يقف بين مناضد الطلاب وقلما يظهر أمامهم بشكل «مواجهة» ولايقوم بذلك إلا عندما يبدأ الحصة أو عندما يريد أن يشرح قاعدة عامة أو خلاصة أو نتيجة لكل الفصل. وهو يكلف الطلاب بمجموعة من المهام ينفذونها في مجموعات عمل بروح الفريق ونراه يشرف على هذا ويقدم التوجيه اللازم عند الضرورة. وهنا يكون الأساس هو تعليم اللغة من خلال الممارسة بأشكال ووسائط متعددة، مما يعمل على ترسيخها لدى المتلقي من خلال الاستخدام العملي لها. وهذا لايتحقق على النحو الأمثل إلا من خلال هذا التوجه.

المعلم ذو الفكر

أعلى مرتبة من مراتب معلمي اللغة هو المعلم المثقف ذو الفكر الذي يدرك أنه عندما يعلم اللغة فإنه لايعلم كلمات وصوتيات وقواعد فحسب، ولكنه يعلم فكراً وثقافة وحضارة وأدبًا وفنًا. ويجب أن نسلم أن هذه النوعية من المعلمين قليلة ونادرة ولكنها ثرية للغاية إن وجدت، والمعاهد اللغوية التي تدرك ذلك تحرص على استقطابها لأن هذا المعلم لايكسب الطالب لغة جديدة فحسب، ولكنه يثري شخصيته وفكره ويخصب ثقافته وينمي وعيه وإدراكه. فضلاً عن أن اللغات التي تتسم حضاراتها بالتسارع الكبير في مجالات العلم والفكر يصعب شرح مفرداتها، خصوصًا لدارسين من حضارات بعيدة عنها، دون فهم الإطار العلمي والفكري والثقافي الذي نشأت وتكونت فيه هذه المفردات والمصطلحات العلمية واللغوية. ومن هنا يتضح لنا كذلك أهمية ما أشرنا إليه في البداية من ارتباط اللغة بالفكر والحضارة ارتباطًا وثيقًا وضرورة مراعاة ذلك في تعليم اللغة.

- فلسفة المعهد:

وتقودنا النقطة السابقة إلى الحديث عن أهمية دور فلسفة المعهد التعليمي، حيث إن دراسة اللغات لابد أن تأتي في إطار فلسفة تؤسس لها فهناك من المعاهد ما يفهم اللغة كوسيط فقط، لتوصيل رسالة معينة أو قضاء مصالح محددة، وهذه النوعية من المعاهد هي الأقل قيمة والأكثر ربحًا في المعتاد لأنها برجماتية تصيغ برامجها في براعة نفعية شديدة، وتجعلها مكثفة في الوقت ومفرغة من المضمون

الثقافي تقريبًا، وتركز على تعليم قواعد اللغة والحدود العامة للمفردات اللغوية. والحقيقة أن هذه النوعية من المعاهد تحقق فائدة سريعة وملموسة لكنها من الناحية الفلسفية تفيد فقط عملية الاتصال «على السطح» لا عملية التفاهم والدخول في «أعماق» الآخر وحضارة الآخر وفكره، إلا باجتهاد شخصي بالغ من الدارس إذا توفر لديه الوعي والحس اللازمين لذلك.

وهناك من معاهد تعليم اللغات ما تتخذ لنفسها مهمة شاقة وهو تعليم اللغة في إطار ثقافي حضاري فكري متكامل. وهذه المؤسسات ترى اللغة ظاهرة إنسانية حضارية ثقافية من الدرجة الأولى وهذا يتطلب أن تدور مناهج الدراسة في فلك واسع نوعًا ما، تتمركز في قلبها اللغة. وتصبح اللغة في الحقيقة في إطار هذا النوع من فلسفات تعليمها غاية ووسيلة في نفس الوقت، فمن خلالها يتعرف الدارس على فكر جديد وثقافة جديدة ومجتمع وعادات وتقاليد ويتم التفاعل مع المفردات والنصوص اللغوية على أنها أوعية حبلى بالمعلومات والمعارف التي تحتاج إلى تعمق وفهم لاستجلائها واستيعابها، فإذا بالدارس يستخدم اللغة في كل هذه المجالات وهو لايدري، وتصل نواتج التعليم إلى ذروتها حيث لايتكلم ولايستخدم الدارس اللغة، لأن عليه أن يتعلمها ولكن لأنه يرى فيها نافذة يطل من خلالها على عالم رحب كبير أحبه ويحب فيه كل يوم المزيد والجديد. ومن هنا فلا بد أن يطلع الدارس على أهداف المعهد وفلسفته التعليمية وبرامجه الدراسية ومناهجه، من خلال شبكة الإنترنت أو المراسلة الإلكترونية أو البريدية أو بلقاء شخص مع مدير المعهد أو المسؤول وأن يفعل ذلك بنفسه أو يكلف صديقًا أو شخصًا من المختصين بالمجال بذلك.

- الوسائل التعليمية:

لاشك أن استخدام الوسائط السمعية البصرية (شرائط الكاسيت والفيديو) والوسائط المتعددة (المالتي ميديا) والإنترنت تكسب عملية دراسة اللغة إمتاعًا وإثراء كبيرًا. وأكثر المعاهد تتمتع اليوم بتنوع كبير في هذه الوسائط ولكن المتميز منها هو الذي يمتلك معامل لغات يتم إدارتها وتوجيهها بالكمبيوتر، وهذه المعامل ذات فائدة مهمة في تحسين النطق والقدرة على الاستماع لدى الدارس وتساعده كثيرًا في حالات التدريب والتعليم الذاتي.

وأغلبها مزود ببرامج كمبيوتر تفاعلية يستطيع الدارس أن يقضي أمامها ساعات طويلة دون أن يشعر بالملل يتدرب خلالها على حل التمارين اللغوية المختلفة، ومنها ما يساعده على تحسين النطق بأسلوب التصحيح الآلي (ولكن هذا لايغني إطلاقًا عن دور المعلم والاحتكاك المباشر بأهل اللغة) كما تعطيه هذه البرامج في نهاية البرنامج إذا شاء تقويمًا بالدرجات لما أحرزه من نجاح. فضلاً عن أن أجهزة الكمبيوتر تكون مزودة ببنوك أسئلة لغوية ومعلومات



يتفاعل معها الدارس بأسلوب شيق من ناحية، وتيسر له الحصول على ما يشاء بسهولة عن طريق إدخاله الكلمة المفتاحية لما يبحث عنه من ناحية أخرى، وتوفر له بذلك الكثير من الوقت. وغير قليل من هذه البرامج مصمم على أشكال ألعاب شيقة تشعر الدارس بأنه لايتعلم بقدر ما هو يلعب وهذا هو الشيق في الموضوع، ولأنها كلها تعتمد على المالتي ميديا أو الوسائط المتعددة، لذا فهي مزودة بالصوت والصورة الثابتة والمتحركة والموسيقا والكتابة وكلها تقريبًا تفاعلية (أي يستطيع الدارس أن يتحاور معها أحيانًا بالكلام المباشر عن طريق الميكروفون الصغير

ولكن أغلبها تحاوري عن طريق النوافذ التي تظهر عليها رسائل الحوار على الشاشة).

- **المواصفات القياسية لمعهد اللغات:**

كثيرًا ما نلاحظ أن موضوع الدراسة والعلم يفرض شكلاً معينًا على المكان، فالأماكن التي تدرس فيها المواد العلمية الجافة غالبًا ما تكون باردة وجافة كذلك (مثل معامل التحاليل والكيمياء والفيزياء ...إلخ). لكن معهد اللغات شيء مختلف، لأن اللغة حياة وجمال وحضارة وثقافة وهي روح رائعة مبدعة أهداها الله عز وجل للإنسان وميزه بها عن سائر خلقه، بل ورفعه بها عن كثير ممن خلق. لذلك نجد أن أغلب معاهد اللغات القياسية تتمتع بتناسق جميل في الشكل والفصول، وتنتشر بها النباتات والصور المعلقة التي تعبر عن الحضارة والثقافة اللتين تمثلان لغتها، وتتميز فصولها بالرحابة والإضاءة الواضحة وتشيع فيها روح هي أقرب ما تكون إلى روح المرح والانطلاق والشباب. وأنا أنصح الدارس أثناء اختياره للمعهد الذي يبحث عنه أن يحرص على توفر هذه الناحية الجمالية والشبابية لأنها تساعده نفسيًا كثيرًا أثناء دراسته بالمعهد.

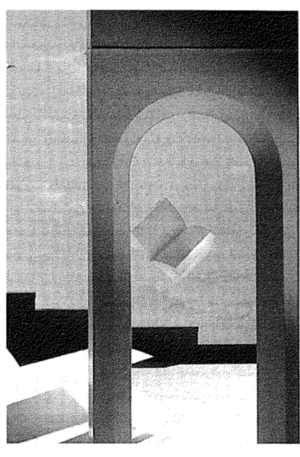
ويفضل أن يكون المعهد إما تابعًا لجامعة أو مؤسسة علمية أو لغوية دولية (مثل معهد جوته في حالة اللغة الألمانية) وإما معتمدًا منها حتى يتأكد الدارس أن المعهد يتبع المواصفات القياسية في مناهج ووسائل تعليم اللغة، لأنه مجال من المجالات التي يدخل فيه كثير من الهواة ومن غير المتخصصين لمجرد تحقيق الربح السريع لاغير.

وكما في كل شيء يجدر هنا أيضًا السؤال عن سمعة المعهد العلمية والتعرف على تنوع الطلاب به من حيث السن والثقافات والحضارات والجنسيات، فمن المعروف أن المعهد كلما تنوعت جنسيات الطلاب به وثقافاتهم كان دليلاً على نجاحه وانتشاره دوليًا. ويفضل أن تتوافر به إمكانية مواصلة الدراسة عليه عن طريق الإنترنت.

- **نصائح متنوعة:**

ولايفوتني أن ألفت نظر الدارس إلى بعض الملاحظات المهمة:

- احرص على أن تسأل عن عدد الطلاب داخل الفصل (العدد المتعارف عليه يتراوح ما بين ١٢ إلى ١٥ طالبًا).



- قم بزيارة مكتبة المعهد أو استعلم عن إمكاناتها ومدى تنوع محتوياتها ووسائطها.

- احرص على اختيار المدينة أولاً قبل المعهد، إذا استطعت، خصوصًا في البلاد الأوروبية والأمريكية. والمدينة التي تختارها يجب أن تكون متوسطة أو صغيرة وتجنب المدن الكبيرة لأنها لن تسمح لك بالمعايشة والحوار والحديث مع سكانها لانشغالهم وحدتهم (ككل سكان المدن الكبيرة).

- احرص على أن تكون المدينة طلابية أي بها جامعة أو الكثير من المعاهد الطلابية والكليات حتى تستطيع أن تحتك بالطلاب وتصادقهم وتتحدث معهم وتتعرف على ثقافتهم، ولأن المدن الصغيرة والمتوسطة في أوروبا وأمريكا هادئة بشكل يصعب علينا نحن العرب أن نحتمله، لأن حياتنا الاجتماعية أكثر حيوية وتداخلاً.

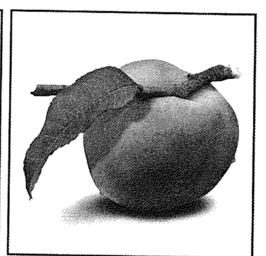
- وفي النهاية احرص على أن تكون المدينة ذات طبيعة جميلة (مثل جنوب أوروبا) ومدينة ثقافية بها متاحف ومزارات كثيرة لتجعل من دراستك للغة رحلة حياتية ومعايشة ثقافية وحضارية ومتعة فكرية ونفسية لاتنسى. ■



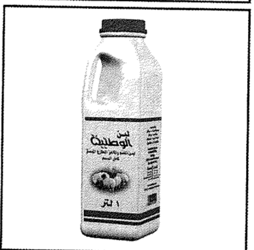




منتجاتنا طبيعية خالية من أية مواد كيماوية
والأعلاف والنباتات مسمدة عضوياً
الوطنية
هي أول شركة إنتاج زراعي وحيواني في
المملكة والخليج حاصلة على شهادة الإنتاج الزراعي
العضوي (الإيكوسيرت) والمعترف بها في الاتحاد
الأوروبي وعلى شهادة الأيزو ٩٠٠١









... الغـذاء الذي تثق به

... Food You Can Trust

الوطنية | Watania

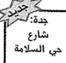
الرياض: العليا شارع العروبة ٤٦٠٨٠٨٩

الرياض: شارع الحسن بن علي ٤٩٣٤٧٩٣

الرياض: سوق الربوة للخضار ٤٩٦١٧٤٣

الرياض: الروضة شارع عبد الرحمن الغافقي ٢٠٨٥٠٤٤

جدة: حلقة الخضار حي الصفاة ٦٩٣٠٢٨٩









هاتف ٤٧٢٧٢٩٣ ١. فاكس ٤٧٢٧٣٠١ ١. Email: wataniaa@shabakah.net.sa



نصائح عملية لتجاوز صعوبات تعلم لغة أجنبية:

إذا ضحكوا منك.. فاضحك معهم

أسامة أمين

ألمانيا

إذا أردت أن تتعلم لغة أجنبية جديدة عليك، وقال لك صديق: عليك في كل مرة تستخدم فيها اسمًا في هذه اللغة، أن تختار بين ١٦ أداة تعريف، مقابل (ال) في اللغة العربية، أو (the) في اللغة الإنجليزية، وإن هناك ثلاث صيغ للفعل تعبر عن الزمن الماضي فقط، واحدة للكتابة، وأخرى للمحادثة، والثالثة للتفريق بين حدثين كلاهما في الماضي، وإن للفعل في المستقبل صيغتين، وإن حروف الجر تأخذ معها ثلاث حالات إعرابية مختلفة (النصب والجر والجزم) وإن الأسماء لا تنقسم إلى مذكر ومؤنث فحسب، بل هناك جنس ثالث.

إذا عرفت أن ذلك بعض من مواصفات نحو تلك اللغة فالمتوقع منك أن تشتمها! وتقسم ثلاثًا بأنك لن تقدم على تعلمها...



هذه اللغة الصعبة هي الألمانية. وإحقاقًا للحق، لو قلبنا الآية. ونظرنا لما يتعرض له غير العرب من صعاب حين يتعلمون لغتنا، فإننا سنفهم معاناتهم، فهم مثلاً لا يستطيعون نطق حرف الحاء (ينطقونه خاء أو هاء) ولا العين (وينطقونه ألفًا) ويتعذبون في التفريق بين التاء والطاء، وبين السين والصاد، وبين الدال والضاد، وبين الذال والزاي والظاء، والسين والثاء، ومعرفة صيغ جمع التكسير، وأوزان الفعل، ثم بعد أن يتعلم كل ذلك، يخرج إلى الشارع في دولة عربية، فلا يجد من يحدثه بالفصحى التي تعلمها، يسأل: «هلا تفضلت وشرحت لي كيف أصل إلى محطة الحافلات»، ليرد عليه محدثه العربي: «إنتا عاوز إيه، تروح فين إنشا الله؟ حفلة مين بأه؟»، أو «عاوز شنوه يا زول»، أو «إيش تبي»، أو «شو بدك». إضافة إلى اختفاء التشكيل من النصوص المكتوبة وبالتالي لا يعرف الفعل من الاسم من الصفة، ولا أين تبدأ الجملة وأين تنتهي، ناهيك من استحالة الكشف عن المعاجم دون معرفة مصدر الكلمة.

بيد أن الخطأ الذي يقع فيه الكثيرون هو الاعتقاد بأن اللغة عبارة عن مفردات مستقلة عن بعضها، وقواعد تحدد كيفية ترتيبها، لتكوين جملة صحيحة، وهذا فخ يقع فيه الكثيرون. اللغة كائن حي، تنشأ بين مكوناته ديناميكية تقلب "المعنى"، فمحصلة ثلاث كلمات تجمعت في جملة، تختلف تمامًا عن معنى هذه الكلمات خارج هذه الجملة، مع مراعاة المقام الذي قيلت فيه، ومن قالها، وكيف نطق بها. فمثلاً كلمة (خادم) وكلمة (الحرمان) وكلمة (الشريفان)، لا تتساوى مع محصلة جمع المفردات الثلاث، في (خادم الحرمين الشريفين).

وكذلك مسألة ما يمكن استنباطه من الجملة، فقائل (شكرًا)، وقائل (جازاك الله خيرًا)، كشفا عن موقفين دينيين، أو بعدين ثقافيين مختلفين.

لكني أحسب أن قارئ هذا المقال لا ينتظر فلسفة لغوية، ولا تحليلاً لصعوبات التعلم فحسب، وتقسيم هذه الصعوبات على علوم اللغة المختلفة، بل يريد الوصول إلى حل، وإلا فلماذا يجهد نفسه، بالقراءة ليصل في النهاية إلى قناعة بأمر، يدركه تمام الإدراك قبل بذل هذا الجهد. لذلك فتشت له عن وصفات من الشرق والغرب تساعده - بإذن الله - على فتح الأبواب الموصدة أمامه، وتجعله يستمتع بهذه (الصعوبات)، لأنه سيعرف كيف يسبح في عالم اللغة (ليخرج منها بالدرر).

البداية تكون بتحديد الهدف، لماذا أريد أن أتعلم هذه اللغة، وهل أنا جاد في ذلك، وهل أنا مستعد لبذل الجهد والوقت في سبيل ذلك لعلمي أنها لن تأتيني جاهزة على طبق من ذهب؟

ولأننا نشعر بعدم الثقة بالنفس عند الحديث باللغة الأجنبية، لأن غيرنا قد يكونون أفضل منا، فالحل هو البحث عن شخص يعاني المشكلة نفسها في تعلم لغتك الأم، وعندها يمكنك معاونته على تعلم لغتك ليعاونك على تعلم لغته، ولكن ذلك يعتبر عنصرًا مساندًا لدورة اللغة التي تحضرها، لأن هذا الشخص ربما لا يكون مؤهلاً للتدريس.

عندئذ لن تشعر بعدم الثقة، لأن من حقك أن تخطئ، ومن حقه أيضًا، دون أن نتضايق بأن نضحك على أخطائنا، ونتعلم منها والشرط الوحيد أن تحدد مع هذا الشخص (استراتيجية) التعاون، كم من الوقت مخصص لتعلمه لغتك الأصلية، وكم من الوقت مخصص للغتك الأجنبية، والاتفاق على التحضير قبل الدرس،

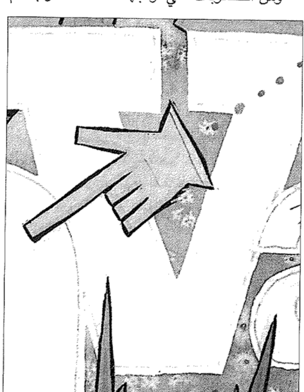


بأن يفتش كل منكما عن المفردات اللازمة، ويكوّن منها جملاً.

وإذا لم تجد شخصًا من أهل اللغة التي تتعلمها، فيمكنك الحديث مع نفسك أو قطتك باللغة الأجنبية الجديدة، بحيث تستطيع أن تفتش عن الكلمة التي تنقصك لتركيب الجملة، والتي تريد قولها دون ضغط من طرف ينتظر ردًا على ما قال. أما الأعراض الجانبية لهذه العادة، فهي أنك ستكتشف بعد فترة وجيزة أن عقلك صار «كمبيوتر» يترجم، كل ما تسمعه تلقائيًا، وبدلاً من التركيز في الرد على ما يقوله محدثك، نجدك تترجم كلامه في رأسك.

يشعر الكثير منا بالإحباط لعدم الفهم، وتمر الحصة تلو الحصة، وهو لا ينطق بأي كلمة، إلا إذا أجبر على ذلك إجبارًا، ويخشى أن يبوح بعدم فهمه، حتى لا يعتبره الآخرون غبيًا. وسؤالي إلى من يفكر بهذه الطريقة، بالله عليك ألم يأخذ المعلم أجره على تعليمك فخذ أنت حقك، واسأل عما شئت، فواجب المعلم أن يرد عليك، ومن واجب زملائك نحوك أن يتركوا لك نصيبك من وقت الحصة لتساهم في الدرس كيفما تشاء، ثم تأكد أن غالبية الحاضرين سيشكرون لك ذلك، لأنك واتتك الجرأة لتنطلق بما كتموه، خوفًا من هذا الحرج الموهوم.

ومن الصعوبات التي تواجهنا أننا لا نشعر بتقدم



سريع في معرفتنا باللغة الأجنبية، رغم كل الجهد الذي نبذله لتعلمها، فنبدأ بالشعور بالملل والإحباط، بل وربما باليأس، خصوصًا إذا ابتليت بشخص في الدورة، يسعده وقوع الآخرين في خطأ فيضحك بشماتة، ولا يراعي مشاعرك، وأذكر أن زميلاً لي نطق تصريف فعل (يرى) في اللغة الألمانية مع ضمير الغائب (Sicht)، بصورة خاطئة، فضحك الأستاذ الجامعي، وقال له: «زيت أم سمن؟»، فما كان منه إلا أن نزل إلى شؤون الطلاب فور انتهاء المحاضرة، وأخذ ملفه وانتقل إلى كلية التجارة، بعيدًا عن هذا الأستاذ، وعن هذه الفئة.

وإذا حدث معك ذلك، فتأكد أولاً أنك لن تنسى هذا الخطأ طوال العمر، وهذه ميزة بالتأكيد، ويمكنك أن تنظر لها من زاوية الطرافة، ولا تتأثر، فكلنا يخطئ، وسيأتي الوقت الذي تعايش فيه أخطاء الآخرين، وإذا ضايقك هذا التصرف، فلماذا لا تعبر لهذا الشخص عن استيائك من تصرفه وتنبهه إلى أن مزاحه لا يجب أن يكون على حساب الآخرين، وستجد بالتأكيد من المشاركين في الدورة من يؤيدك!!

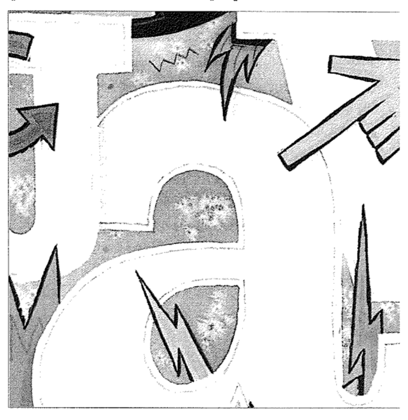
أما كيفية قياس التقدم في تعلم اللغة، فله وسائل متعددة، منها تسجيل برنامج إذاعي أو تلفزيوني بسيط بهذه اللغة، وكتابة ما فهمته، ثم معاودة الاستماع لمعرفة صحة ما كتبته من خطئه، واحتساب نسبة الصواب إلى الخطأ، وكلما قلت أخطاؤك يتحسن مستواك. كما يمكنك الإجابة عن أسئلة حول مضمون أحد النصوص، والنظر في الإجابات النموذجية، لقياس مستواك. كما يمكنك ببساطة أن تطلب من معلمك أن يجري لك اختبارًا لمعرفة المستوى، أو سؤال أحد معارفك من أهل اللغة التي تتعلمها، عما يلاحظه من تحسن في مستواك.

كما أن من أكبر الصعوبات التي تعترضنا ونحن نتعلم لغة أجنبية، أننا نفهم نصوص الكتاب جيدًا، ونجيب عن الأسئلة كلها بصورة صحيحة، ولكن إذا ما حاولنا التحدث مع أهل هذه اللغة الأجنبية، أو مشاهدة برنامج إذاعي أو تلفزيوني بهذه اللغة، فإننا لا نفهم شيئًا، وإذا فهمنا لا نملك الرد السريع، أو إجراء حوار بصورة سلسلة.

كثيرًا ما يكون عدم الفهم ناتجًا عن خوف داخلي يعترينا، وخجل من أن يسخر منا الآخرون، ولو

استمعنا بدلاً من ذلك بتركيز، فإننا سنتعرف دون شك على الكثير من المفردات، التي تعلمناها وإذا لم نفهم يمكننا أن نطلب من محدثنا تكرار الجملة مرة أخرى، علاوة على أن حركات اليد والوجه، تساعدنا غالبًا على فهم المقصود، وحتى لو لم نفهم، فليست هذه نهاية العالم، فلنطالب منه عندئذ أن يحدثنا بلغة أخرى نعرفها، أما إذا كان عدم الفهم ناجمًا عن نطق المحدث بلهجة عسيرة، لم نسمعها من قبل، فلنطالب منه الحديث باللغة الفصحى.

ولكن المفتاح الحقيقي لأي حوار، هو التحضير



لهذه التجربة بالبحث عن المفردات اللازمة لتكوين الجمل، تعتقد أنك ستحتاجها لا محالة، ولكن لا تكتفي بالأسئلة، بل استعد للاحتمالات المختلفة للإجابات، فمثلاً إذا أردت السؤال عن الطريق، فلن يفيدك شيئًا أن يفهمك الناس، ثم لا تفهم منهم المفردات: يمين، يسار، على طول، شارع، ميدان...إلخ.

وقبل كل ذلك أذكرك بقاعدتين مهمتين، أولاهما: أن تستخدم جملاً قصيرة بسيطة، لا تعتمد على استعارات أو كنايات، أو تعبيرات مجازية، مأخوذة من لغتك الأم، والقاعدة الثانية هي: (قل ما تستطيع أن تقوله، لا ما تريد أن تقوله)، فمثلاً إذا أردت أن تقول لصاحب الدعوة، إن الطعام كان أفضل ما تذوقته في حياتك، ولكنك غير قادر عن ترجمة هذه الفكرة، فقل له فقط: الطعام طيب جدًا.

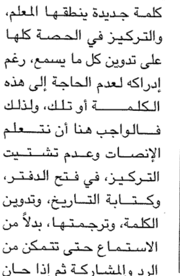
وكذلك يتعرض المتعلم أحيانًا لمشكلة عدم القدرة على التعبير عن عجزه عن فهم بعض المفردات، ومن البديهي أن الحل هو تعلم كيفية السؤال عن معنى كلمة أو جملة، ومن المؤكد أنك ستجد دومًا من يمد يده بالمساعدة، وأذكر أنني كنت آخذ معي دومًا في كل رحلة بالقطار في الخارج، كتابًا أقرأ فيه، وكلما صادفتني كلمة لم أفهم معناها، وظهر لي أنها جوهرية لفهم النص، كنت لا أتورع عن سؤال من يجلس بجانبي أو بالقرب مني بعد النظر إلى وجهه، وتقدير رد الطرف الأقوى، وثانيًا لأنه سعيد بتعلمك للغته، والثالث رغبته في أن يثبت لمن حولكما أنه إنسان مهذب لا يتأخر عن تقديم المساعدة.

وإذا كنت ممن لا يحب المشاركة في الحديث داخل الصف، وقد لاحظ ذلك وقرر تركك بعيدًا عن المناقشات، أو سمح لك بالحديث بلغتك الأم، فعليك أن تغير هذا الوضع سريعًا، وأن تطلب من معلمك أن يوجه لك أسئلة، فحين تخطئ في الصف، ستجد من يصحح لك، على عكس الوقوع في هذه الأخطاء في الدولة التي تتعلم لغتها، حيث غالبًا ما يتغاضى أهل اللغة عن هذه الأخطاء، طالما فهموا ما تقول، فإنه يضيع ماله، حيث يمكنه (الدردشة) دون دفع رسوم دورة اللغة، التي من المنتظر أن يكون الحديث فيها - قدر الإمكان - باللغة الأجنبية التي تتعلمها، وأنصحك بأن لا تقتصر إجاباتك على الرد بنعم أو لا فقط، بل استكمل إجابتك دومًا بما يبررها، واذكر خلفيات الموضوع، بحيث تتمكن من بناء الكثير من الجمل.

وهناك صعوبات متعلقة بالتعلم، مثل النسيان، وعدم القدرة على تثبيت المعلومات، وكراهية الحفظ، والسبب في كل ذلك، أننا حين نتعلم اللغة، ونأخذ واجبات نتذكر أيام المدرسة، وكم كانت هذه الواجبات ثقيلة على نفوسنا، وينشأ تلقائيًا داخلنا نفور من ذلك. والحل هو ابتكار طرائق غير تقليدية للتعلم، فمثلاً

يمكنك أن تكتب المفردات المهمة على كروت ملونة، مقسمة إلى حمراء عليها الأسماء، وخضراء عليها الأفعال، وبرتقالية اللون عليها الصفات، وأن تثبت هذه الكروت على الحائط، فوق طاولة مكتبك، أو اربطها بخيوط تتدلى من السقف، وتكون دومًا نصب عينيك. كما يمكنك أن تضع في كاسيت سيارتك الشرائط الخاصة بكتابك التعليمي.

ويخطئ البعض حين يجعل من كتابه التعليمي كنزًا، لا ينبغي أن يخط فيه بقلمه شيئًا، ويجب الاحتفاظ به (نظيفًا)، وينسى أن هذا الكتاب وسيلة، وليس هدفًا، الكتاب مجرد أداة للتعليم، وما فيه من نصوص تصبح دون قيمة، لو لم تتحول إلى لغة حية، يستفيد منها المتعلم، ويقرؤها. ولذلك عليك أن تجعل من الكتب التعليمية كتبًا خاصة بك، عليها بصماتك، تحمل شخصيتك، وذكرياتك، على هامش كل صفحة ملحوظة منك واستخدام ألوان فاقعة، لإبراز أهم المعلومات في كل صفحة، بحيث لا تحتاج في كل مرة إلى قراءة الصفحة بأسرها.



وما دمنا نتحدث عن البعد الشخصي لوسائل التعليم، فيمكنك أيضًا عمل شرائط خاصة بالنصوص الواردة في كتابك، بأن تطلب من بعض معارفك من المتحدثين بلغتك الأجنبية، أن يسجلوا لك هذه النصوص، مع وضع لمساتك الخاصة على هذا الشريط، بإضافة تعليقات بين هذه النصوص.

ومن المهم عند التعلم والمذاكرة، أن تستخدم أكثر ما تستطيع من الحواس، فلا تحفظ بعينيك فقط، بل اكتب الكلمة، واقرأها في الوقت ذاته، وأن تنظر لها، وما دامت الكلمات لا تملك ملمسًا أو رائحة، يثيران هاتين حاستي اللمس والشم، فحاول ربط هذه الكلمة بتصور ما في ذاكرتك، فمثلاً (إلى اللقاء) بالألمانية، وهي: Auf Wiedersehcn، سمعت أحد الظرفاء يقولها، (عفريت حسين).

وإحدى الصعوبات التي تواجه من يتعلم لغة أجنبية، أنه يسمع كلمات فيها تشبه تمامًا كلمات في لغته الأم، أو في لغة أجنبية أخرى فيعتقد أنها نفس الكلمة، فيقع في خطأ كبير، ومثل هذه الأخطاء تقع حتى بين أهل اللغة الواحدة فكلمة (عيش) يفهمها المصري على أنها خبز، ويفهمها الخليجي على أنها أرز، وكلمة (يعيط) يقصد بها السوري معنى ينادي عليه، والمصري يبكي. وفي الألمانية كلمة عصائر **Safte** ونطقها (زفته)، لا علاقة لها بالزفت على الإطلاق.

ومن الأخطاء التي يقع فيها الكثيرون، هو كتابة كل كلمة جديدة ينطقها المعلم، والتركيز في الحصة كلها على تدوين كل ما يسمع، رغم إدراكه لعدم الحاجة إلى هذه الكلمة أو تلك، ولذلك فالواجب هنا أن نتعلم الإنصات وعدم تشتيت التركيز، في فتح الدفتر، وكتابة التاريخ، وتدوين الكلمة، وترجمتها، بدلاً من الاستماع حتى تتمكن من الرد والمشاركة ثم إذا حان موعد كتابة المفردات الجديدة، فلا تكتب إلا ما تعتقد باحتياجك إليه.

وأخيرًا، يجب أن يتذكر المتعلم أن تعلم لغة ما لا يفتح أمامه أبواب التفاهم مع أهل هذه الدولة فحسب، ولا يعني أنه هو وحده المحتاج إليهم، فهذه نصف الحقيقة، والنصف الآخر هو أن أهل هذه اللغة هم أيضًا راغبون في التعرف عليك وفهم ثقافتك وحضارة بلادك، علاوة على أنك تفوقهم، فأنت تتعلم لغتهم، وهم لا يتعلمون لغتك، فحافظ على هذا التفوق! ■

المراجع:

1 - Kleinschroth, Robert: Sprachen lernen, Der Schlussel Zur richtigen technik. Rowhlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg, Januar 2000.

2- Rug, Wolfgang u.a., 50 Praktische tips zum Sprachlernen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995

3- Birkenbihl, Vera F., Sprachlernen leichtgemacht!, 24. Aufl., mvgverlag, Speyer 2001.





الإنترنت وتعليم اللغات:

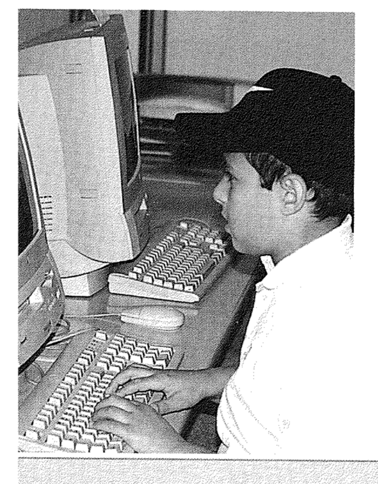
تعلم بنفسك وبسرعة و..مجانًا!

محمد خالد القدومي*
البحرين

لم يشهد قرن من القرون السابقة مثل هذا الزخم في المعلومات وإمكانية الوصول إليها، ولم يشهد الإنسان سباقًا محمومًا على تبادل المعلومات ونقلها ونشرها كما هو حاصل الآن في عالم الإنترنت الافتراضي The Virtual. ولعل من أهم المجالات التي تزخر بها عوالم الإنترنت هو مجال التربية والتعليم. ولكيلا نتيه في هذا العالم فإنني سأركز على مجال تعلم اللغة محور بحثنا هذا.

* رئيس قسم اللغات الأجنبية وآدابها-جامعة البحرين.





بداية يجب أن نحدد المصطلحات التي سوف نستخدمها في بحثنا وإبحارنا في هذا العالم الافتراضي.

محركات البحث

تعرف محركات البحث بأنها مجموعة من البرامج المنسقة التي تحتوي على:

- العنكبوت أو الزاحف الذي ينتقل من صفحة إلى أخرى متماثلة في كل موقع على الإنترنت يمكن البحث فيه وقراءة ما فيه، وذلك باستخدام النص النقال في مترابطات موجودة على كل صفحة يمكن الكشف عنها وقراءة ما فيها في الموقع المحدد والمواقع الأخرى.
- برنامج يحتوي على فهرس هائل أو كتالوج من الصفحات التي تم بحثها.
- برنامج يستقبل الكلمات الرئيسية في البحث ويقارنها ويصنفها في مداخل متشابهة في البحث ويقارنها ويصنفها في مداخل متشابهة في الفهرس وعند عرض النتائج للباحث.
- انظر ص١:٢٠٠٢ web management.tech target.com.http://Search

من مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على الإنترنت

عبدالله عبدالمحسن الحربي
المدينة المنورة

هذه إطلالة وصفية مسحية سوف تستعرض وبشيء من النظرة التقويمية بعض أهم المواقع التي وضعت من أجل تعليم اللغة الإنجليزية أو التي تساعد في تعليم اللغة الإنجليزية.

- **الأسس التي اعتمدت في ترتيب المواقع:**

الدقة: ونعني بها مدى صحة المعلومات في هذه المواقع.

التداول والانتشار: ويقصد بهما مدى انتشار الموقع وتداوله بين الناس حول العالم.

المرجعية: ويقصد بها الجهة التي تقوم على الموقع هل هي جهة معنية باللغة الإنجليزية أم لا سواء كانوا أفرادًا أو مؤسسات.

التقديم: ويقصد به أسلوب تقديم محتوى الموقع ومدى سهولة تقبله من المتلقي أو مستخدم الإنترنت.

- **المواقع:**

موقع قاموس وبيستر:

يعتبر أفضل المواقع التي وجدتها على الإنترنت التي تفيد المتخصصين في اللغة الإنجليزية والمتعلمين فيما يخص كيفية نطق الكلمات.

أهم مميزات هذا الموقع:

- أنه قاموس شامل تستطيع البحث فيه عن شرح أي كلمة باللغة الإنجليزية.
- أنه يمكنك من سماع أي كلمة في اللغة الإنجليزية مع إمكانية تكرار السماع.
- أنه توجد به خدمة تقديم مرادف الكلمة وهذه ميزة

مجالات محركات البحث

هنالك مجالات بحث عامة قد تجعل من الباحث في بحورها يتيه في مجالات متعددة ويضيع وقته الثمين في هذه الأثناء لكونها مجالات عاملة مثل:

Yahoo, Google, Lycos, Altavista, Msn

- مجالات بحث متخصصة وانتقائية تختار ما هو أقرب للباحث وتصنفه حسب الصلة والعلاقة المرتبطة بالكلمات الرئيسية في البحث مثل:

CRM, Tech target, Web crawler

وهذه المحركات تركز وباختصار كبير على موضوع البحث المقدم في الطلب.

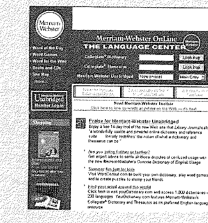
- هنالك محرك بحث Ask Jeeves وهو يستخدم الأسئلة مثل «أين أجد معلومات عن تعليم اللغة الإنجليزية» أو «ما هو القرآن» أو أية أسئلة أخرى يجيب عنها بطريقة مبسطة ويشير إلى مواقع ومترابطات Links أخرى تؤدي إلى النتيجة المطلوبة.

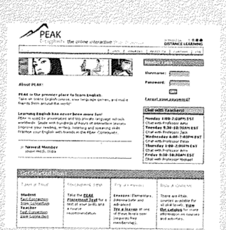
- وهناك محرك بحث يستخدم محركات بحث أخرى معه كي يعطيك أفضل نتائج البحث.

- وهناك محرك بحث متخصص بشركة معينة تعطي للباحث نتائج متعلقة بالمواقع نفسها التي توفرها الشركة.

تعليم اللغة عبر الإنترنت

إن طبيعة الشبكة العنكبوتية تفسح للإنسان الراغب في التعلم مجالات عدة وخصوصًا في حقل اللغات، فهناك آلاف المواقع التي تهتم بالأدب واللغة بكل أصنافها، وهنالك آلاف المواقع المتخصصة في حقل متخصص من حقول الأدب أو اللغة، والمهارات اللغوية ومراكز تعليم الكتابة. وإذا زعمنا بأنها حقًا لا تحصى فإننا لن نبالغ في ذلك. فما إن يكتب الإنسان كلمة «TEFL» أو «Grammar» أو «Writing Skill» في أحد محركات البحث حتى يفاجأ بكم هائل من المواقع التي تبحث في هذا المجال أو مجال شبيه له. ثم يجد أيضًا حلقات وصل Links أو مترابطات تدله على كافة المواقع المشابهة في هذا المجال. وعلى سبيل التجربة قمت بالبحث عن كلمة (TEFL) تعليم اللغة الإنجليزية على محرك البحث Yahoo، فظهرت نتيجة البحث كالتالي. هنالك ٣١ موقعًا متخصصًا في تعليم اللغة عبر الإنترنت نتيجة هذا البحث. وهذه المواقع





جيدة لإثراء المتعلم بالكلمات المتطابقة في المعنى.

عيوبه: أنه لا يعطي معنى الكلمة باللغة العربية.

عنوان الموقع

www.m-w.com:

موقع قمة اللغة الإنجليزية:

هذا الموقع يعتبر في ذروة المواقع التي تقوم بتعليم اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت، حيث يقوم بتدريس مقررات اللغة الإنجليزية عبر الاتصال المباشر بالأعضاء، كما يقدم في البداية اختبارًا لتحديد مستوى المتعلم (هذا الاختبار مجاني لكل من يسجل اسم وكلمة مرور في الموقع).

مميزات الموقع:

- أنه يدرس اللغة الإنجليزية بشكل شامل.
- أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين حيث يقدم اختبارًا قبليًا يحدد فيه مستوى المتعلمين ليوجههم للمقررات المناسبة لمستوياتهم.
- أن الصوت والصورة مستخدمان في دروسه.

عيوبه: لا يدعم اللغة العربية.

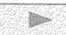


تراوح بين مواقع تعليمية مجانية وأخرى مقصورة على المشتركين ولا يسمح لهم بدخول الموقع إلا عبر الاشتراك بمبلغ معين للحصول على كلمة المرور أو ما يسمى بكلمة السر. على ذات النتيجة يوجد مواقع تدلك على مواقع لمؤتمرات تعالج قضية تعليم اللغة، ثم هنالك مواقع متخصصة أكثر تشير إلى تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة مثل اللغة الإنجليزية لرجال الأعمال أو اللغة الإنجليزية لأغراض التقنية.

وعلى موقع MSN تم البحث عن كلمة Writing Materials فكانت النتيجة أن هنالك قرابة ١٤٦٤٣٩١ مادة تحمل هذه الكلمة ويمكن الاطلاع عليها وعلى ملخص لها، أما عند البحث في الموقع نفسه على TEFL Materials فقد وجد هنالك ٩٩٧٩ حقلاً يحتوي على هذه الكلمة، وهذا يشمل مواد مثل الكتابة القانونية، الكتابة لرجال الأعمال، وكتابة التقارير. ولو أردنا أن نقتصر على كتابة التقارير الفنية Writing Technical reports لوجدنا أن هنالك العديد من المواقع نفسها المتخصصة في هذا المجال، مع جميع حلقات الوصل لأي موقع مماثل similar.

ولو افترضنا بأن هنالك طالبًا يبحث عن طرق كتابة الجملة الموضوعية Topic Sentence ويريد أن يعلم عنها أي شيء وقام بالبحث عنها في أي من المواقع، لوجد أن هنالك آلاف المواقع أو الحقول المتخصصة في هذا المجال، مع وجود تدريبات عليها ولربما أيضًا اختبارات تختبر قدراته في كتابة الجملة الموضوعية أو تحديدها ضمن الفقرة.

ولتعريف القارئ العزيز بالثروة التعليمية المتوفرة على الإنترنت لتعليم اللغة أود أن أقدم هذا المثال الحي، فقد قمت بالبحث عن كلمة «Grammar» في محرك بحث Yahoo، وبعد ثوان ظهرت نتيجة البحث بأن هنالك ٣٩٨ نتيجة، وقدم لي محرك البحث أول أفضل ٢٠ نتيجة منها. وما إن يقوم القارئ باستعراض هذه النتائج فإنه سيجد أن هنالك مكتبة كاملة مليئة بكل ما هو مرتبط بكلمة Grammar. فمثلاً كتاب تعليم مبادئ قواعد اللغة على الإنترنت وهناك كتاب طبيب قواعد اللغة، ودليل قواعد اللغة، بناء القواعد اللغوية، قواعد اللغة الوظيفية الكلامية، قواعد اللغة اليومية، القواعد الجيدة، قواعد التحويل النحوي عند شومسكي،



عنوان الموقع:

www.peakenglish.com

موقع شبكة تعليم اللغات:

هذا الموقع مصمم في ألمانيا ويقوم بتقديم معلومات عن كثير من معاهد ومدارس لغات عالمية مختلفة على حسب مستوى طالب المعلومة في دراسته للغة ومدى مناسبتها لعمره.

أهم مميزات هذا الموقع:

- أنه يدعم اللغة العربية.



- أنه يربط المتعلم بأشهر لغات العالم والمؤسسات التي تقوم بتعليمها.
- أنه يسأل المتعلم عن مستواه وعمره ليوجهه إلى ما يناسبه من برامج لتعليم اللغة.

أهم عيوبه:

أنه لا يقدم دروسًا من الموقع نفسه بل يعمل فقط كدليل لتعليم اللغة الإنجليزية.

عنوان الموقع:

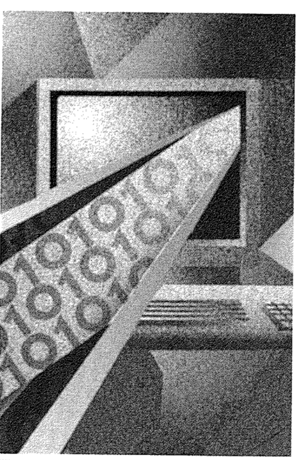
www.language-learning.net/AR/index.htm

موقع أكروني إم فايندر:

هذا الموقع يفيد المعلمين ومتعلمي اللغة الإنجليزية في معرفة المقصود بمختصرات اللغة الإنجليزية مثل مختصرات بعض المصطلحات العلمية وأسماء بعض المنتجات.

أهم مميزات هذا الموقع:

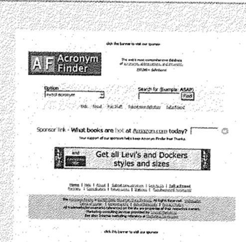
- أنه يفك رموز كثير من المختصرات باللغة الإنجليزية التي نجدها في كثير من الكتب وعلى كثير من المنتجات.



القواعد التفاعلية وقواعد اللغة للمدرسة، وهذا غيض من فيض. وإذا انتقل القارئ من أول ٢٠ نتيجة إلى العشرين نتيجة الأخرى فإنه سيجد نفسه أمام كم هائل من المعلومات عن قواعد اللغة ومقالات تناقش قضايا متخصصة فيها وفهرس كامل لكل ما هو مذكور في قواعد اللغة ومؤتمرات متخصصة، واختبارات تركز على نواح صفية في قواعد اللغة. ومن هنا ينبغي أن ندرك أن هذا الكم الهائل يجب استغلاله بالصورة المثلى مع الحفاظ على حق الملكية الفكرية لمن يساهم في إصدار هذه التمارين اللغوية في صفحات الإنترنت.

تدريس مهارات اللغة على الإنترنت

بعد استعراضنا لما هو موجود على صفحات الإنترنت فإن بإمكان المتصفح أو المتعلم أن يبدأ بذاته بعمل برنامج تدريسي له أو لطلابه، ويمكن بادئ ذي بدء استغلال ما هو موجود على صفحات بأن يقوم المتصفح بعمل ٤ ملفات رئيسية تعالج المهارات اللغوية الأساسية وهي قواعد اللغة، الاستماع، القراءة، الكتابة. ويبدأ في البحث عن كل من هذه المهارات ووضعها في الملف الخاص بها. ويجب أن نلاحظ أن هنالك العديد



- أنه يفيد الباحثين غير المتخصصين باللغة الإنجليزية في معرفة مقاصد بعض الاختصارات التي يواجهونها في بعض الكتب العربية.

أهم عيوبه: أنه لا يدعم اللغة العربية.

عنوان الموقع:

www.acronymfinder.com

موقع المترادفات:

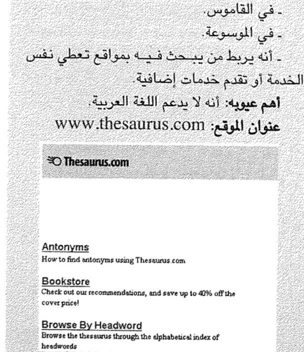
هذا الموقع يساعد متعلم اللغة الإنجليزية على الحصول على كلمات كثيرة لها معنى واحد.

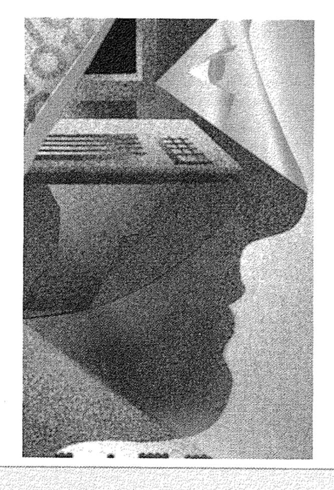
أهم مميزات الموقع:

- أنه يعطي خيارين للبحث عن المترادفات:
- في القاموس.
- في الموسوعة.
- أنه يربط من يبحث فيه بمواقع تعطي نفس الخدمة أو تقدم خدمات إضافية.

أهم عيوبه: أنه لا يدعم اللغة العربية.

عنوان الموقع: www.thesaurus.com





من الكتب والبرامج المتخصصة التي قد تكون مجانية أو باشتراك رمزي، كما أن هنالك الكثير من الصفحات التي يقوم الهواة بتصميمها لتخدم أغراضًا تعليمية في مجال اللغة، ولعل مجرد الاطلاع هو في حد ذاته عملية تعليمية.

وسائل مساعدة لتعلم اللغات على الإنترنت

تزخر الإنترنت بوسائل مساعدة كثيرة يمكن استغلالها بصورة مفيدة في تعزيز تعلم اللغة. ومن هذه الوسائل غرف المحادثة التفاعلية وقاعات الاجتماعات التي تناقش القضايا المتخصصة في اللغة وتعلمها. كما أن هنالك لوحات النشرات التي يتبادل المستخدمون فيها معلومات قيمة أو يعالجون مشاكل معينة عن طريق البريد الإلكتروني، فمثلاً ينشر أحد المستخدمين مشكلة معينة في هذه اللوحات فيقوم العديد من المهتمين بالرد عليها أو إرشاده إلى ما يمكن أن يحل له مشكلته من حيث اللغة. إن مجرد استخدام مثل هذه الوسائل سيجعل المستخدم قادرًا على إجادة اللغة بسرعة، لأنه سيضطر إلى التفاعل مع البرامج التعليمية باللغة الإنجليزية. ومن بين ما تزخر به الإنترنت في هذا المجال

موقع المشروع التعاوني لمهارة الكتابة عبر الإنترنت:

هذا الموقع من المواقع الجميلة جداً والتي تهتم بتعليم اللغة الإنجليزية مع إمكانية إرسال التساؤلات المختلفة حول موضوعات الدروس من خلال منتدى هذا الموقع. ويركز هذا الموقع على مهارة الكتابة: إستراتيجياتها وأنواعها وكيفية اختيار موضوع الكتابة(التعبير) والتحدث عن جميع عناصره.

مميزات هذا الموقع:

- شموله لكافة العناصر المتعلقة بمهارة الكتابة.
- دعمه للغة العربية.
- احتواؤه على خاصية المنتدى للرد على تساؤلات المتعلم.

عيوبه: تركيزه فقط على مهارة الكتابة وإغفال المهارات الأخرى.

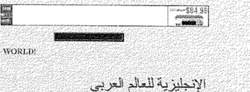
عنوان الموقع:

http://esol-owc.net/

المواقع العربية لتعليم اللغة الإنجليزية:

موقع الإنجليزية للعالم العربي:

صمم هذا الموقع عاطف عبدالوهاب أحد معلمي اللغة الإنجليزية في القسم الثانوي في مدارس الأندلس الخاصة بجدة، وهو موقع يضع هيكلاً مقترحًا لصفحات عن مناهج اللغة الإنجليزية في جميع دول العالم العربي، ولكن جميع الوصلات المؤدية إلى هذه الصفحات لا تعمل حتى الآن. أيضاً يرتبط الموقع ببعض مواقع تعليم اللغة لإنجليزية المصممة خارج الدول العربية.



ACKNOWLEDGEMENT

ledge my deep indebtedness to the management of Al Andalus Schools for
Schools on the way of modernization and the latest technological progress
to Mr. Hamed Emara for his voluntary help ;he also had the priority in con
icere thanks to Mr. Haitham Al Deeb and Mr. Adel Abdul Salam who are c
ting this site. Special thanks to Mr. Mahmoud Kamal, the head of the Engli
e pieces of advice. Thanks are also due to the computer staff at Al-Andalu
nks to my students whose discussions and opinions helped me a lot.

أيضًا القواميس الإلكترونية مثل قاموس Merryam Webster وهو قاموس مجاني الاستخدام يمكن لمستخدم الحاسوب أن يتعرف على معنى أي كلمة من خلال تركيبه على الصفحة الرئيسة في الحاسوب وما إن تصادفه كلمة صعبة أو معلومة يجهلها فإن بالإمكان الضغط على موقع القاموس وإدخال الكلمة فيقدم له المعنى والمترادفات والاشتقاقات اللازمة. وهذا يجعل من الإنسان المستخدم سيد نفسه في الحصول على المعلومة والوصول لها ومعرفة معناها بيسر كبير.

كما أن بإمكان المستخدم أن يلجأ إلى البريد الإلكتروني ليستفسر عن المعلومات الخاصة بتعلم اللغة أو يتفاعل مع كثير من المستخدمن، فمجرد كتابة رسالة باللغة الإنجليزية إلى مستخدم آخر ستزيد من قدرة المستخدم على استعمال اللغة. وحتى البريد الإلكتروني يزخر بأشياء كثيرة تساعد الإنسان على تصحيح بعض الكلمات من حيث التهجئة واستخدام القاموس والمترادفات.

الإنترنت وفلسفة التعليم الحديث

لعل من أكثر الوسائل نجاعة في العملية التربوية هي فلسفة التعلم الذاتي والتي تقوم على مبدأ أن الفرد هو محور العملية التربوية والتعليمية، وأنه كلما كان التعليم ذاتيًا كان التحصيل أكبر، وذلك لأن المتعلم يلقي بكل ثقله في العملية التعليمية ويندمج معها ويتفاعل معها. ولعل الإنترنت من أفضل سبل التعلم الذاتي وذلك لأنها في أساسها تقوم على البحث والمحاولة والخطأ. كما أن المتعلم يوجه طاقاته وميوله مما يزيد من اندفاعه نحو التعلم. والواقع أن المتعلم يكون حرًا في اختياراته، كما أن وجود عدد من التمارين التفاعلية Interactive والتي يتبين للمستخدم صحة إجابته أو خطئها يعلم المستخدم ويشجعه على الإتقان والمحاولة مرات ومرات. هذا بالإضافة إلى أن بعض المواد المنشورة على الإنترنت تعطي تقويمًا للمستخدم من حيث استجابته مما يشجعه على الاستمرار والمحاولة وتجنب الأخطاء. وقد أثبتت تجاربنا مع طلابنا في جامعة البحرين أن استخدامهم لمصادر التعلم الذاتي المتوفرة في الجامعة من برمجيات عن اللغة والقواعد واختبار التوفل TOEFL وسلسلة القراءة الذاتية أنهم قادرون على الاستزادة والعمل بصورة أطول مما لو

مميزات هذا الموقع:

- أنه يقترح هيكلاً لموقع لتعليم اللغة الإنجليزية للعالم العربي على الإنترنت.
- أن الموقع يدعم اللغة العربية.

عيوب الموقع:

- اعتماده على المواقع الجاهزة التي قد لا تتلاءم مع المتعلم العربي.
- تكرار اسم مصمم الموقع في كل صفحة بشكل يشغل الزائر عن محتوى الصفحات.
- عدم وضوح الكتابة في بعض الصفحات.

عنوان الموقع: www.atef.8m.com

موقع إشراف اللغة الإنجليزية:

هذا ثاني موقع وجدته يدعم اللغة العربية وهو موقع في أغلبه عبارة عن روابط بمواقع أجنبية جاهزة تشمل القواميس وطرق التدريس وكثيرًا من المفيد في هذا الخصوص.

مميزات الموقع: دعمه للغة العربية.

عيوبه: - عدم وجود مواد قام بها مصمم الموقع مفيدة في تعليم اللغة الإنجليزية.

- إثقال الموقع بالمؤثرات التي تبطئ في فتحه.



عنوان الموقع:

www.es1261.8m.com

موقع اللغة الإنجليزية للسعوديين:

هذا الموقع صممه كاتب هذه السطور كجزء من دراسته التجريبية المقدمة لكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس ، وهو أول موقع عربي -

لقنوا من قبل المدرس أو اقتصر تعلمهم في أثناء المحاضرة. ولعلنا لا نغفل أهمية تركيز المتعلم على قدرته وشعوره بأنه أنجز شيئًا مهمًا في تعلمه بصورة ذاتية.

محاذير أساسية في استخدام الإنترنت

أود قبل أن أختم حديثي حول الإنترنت وتعلم اللغة الأجنبية أن أركز على مبدأ أساسي وهو أن كل ما ينشر على الإنترنت هو ملكية فكرية سواء كانت غثة أم سمينة. ونظرًا لسهولة الحصول على المعلومات والبيانات والأبحاث والمقالات أو حتى التمارين فإن من حق مؤلف المادة العلمية أن يستأذن في الاقتباس من مواده أو على الأقل أنه تتم الإشارة إلى المصدر الذي استقاه منه المستخدم. ولعلي لا أكون مبالغًا إذا قلت إن الإنترنت قد سهلت على كثير من الناس عملية الانتحال وسلب حقوق الغير الفكرية؛ وذلك لكونها ملكًا مشاعًا أمام المستخدمين. ومن هنا نجد أن بعض المؤسسات أو الأفراد يلجؤون إلى نظم الحماية وكلمات السر. إنني إذ أذكر هذه المسألة أود أن يكون القارئ العزيز على قناعة تامة بأنه ليس من العيب الاقتباس أو الإشارة إلى المصادر العلمية الأكاديمية. ويجب علينا أن نشجع أبناءنا وبناتنا على الاعتراف للقارئ بأنه قد قام بالإيجاد من هذا الموقع أو ذاك ثم يذكر الموقع أو المقالة حسبما هو متبع في توثيق الأبحاث.

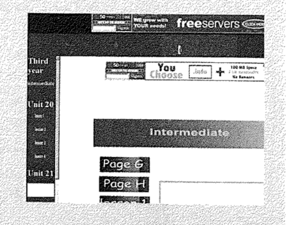
وفي الختام أدعو كافة التربويين إلى الاستفادة من هذه الإمكانات المتاحة على صفحة الإنترنت، وأرفق للقارئ العزيز مواقع مهمة تهتم بتعليم كافة الأمور المتعلقة باللغة الإنجليزية للاستفادة منها:

Cady,G.G., McGregor,p.
Mastaring the Internet,1993, SyBex
http://www.google.com/search?num
http://www.thirdage.com/cgi-bin/qdisplay.
http://www.englishdaily626.com/proverbs01.html
http://eleastion.com/speaking.html
http://eleastion.com/biz/bizhome.html
http://google.yahoo.com ■

على حد علم الباحث - يضع مقررًا مدرسيًا للغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة على شبكة الإنترنت. ويعد صاحبه بعمل التحديثات الجديدة المفيدة في القريب العاجل إن شاء الله.

مميزات الموقع:

- أن مادته مرتبطة بالمقرر الدراسي في المدرسة المتوسطة مما يجعله يعمل كوسيلة مساعدة للعمليات التدريسية في الفصل، ويربط الطالب بالمقرر حتى خارج المدرسة.



- احتواؤه على قاموس يوضح معاني الكلمات الصعبة المتعلقة في الدروس باللغة العربية.
- إمكانية سماع الكلمات الجديدة في كل درس أكثر من مرة من خلال النطق المضاف لكل كلمة.

عيوب هذا الموقع:

احتواؤه على جزء يسير من مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط وهو وحدتان دراسيتان (ثمانية دروس فقط).
- احتواؤه على كثير من الرسوم والصور المتحركة مما يبطئ عملية فتحه.

عنوان الموقع: B33.50megs.com

وبعد، فهذه أهم المواقع الأجنبية في تعليم اللغة الإنجليزية وكل المواقع العربية التي وجدتها تعنى بتعليم اللغة الإنجليزية، وقلة عدد المواقع بهذا الخصوص في عالمنا العربي يدل على أننا ما زلنا لم نوظف هذه التقنية المحببة للناس(الإنترنت) لصالح خدمة مناهجنا والرفع من مستويات طلابنا في اللغة الإنجليزية وفي غيرها من المواد. ■

لهذه الأسباب الغالية تفضل المراعي

- **وضعت** المراعي نصب أعينها هدفاً سعت لتحقيقه منذ انشائها تمثل في الحصول على ثقتكم الغالية وذلك بتقديم منتجات طبيعية غنية بالفوائد الغذائية وبجودة عالية.

- **والآن** وبعد مرور خمسة وعشرون عاماً من السعي الدؤوب استطاعت المراعي بتوفيق من الله أن تصبح أكبر شركة ألبان طازجة ليس على مستوى المملكة العربية السعودية فحسب بل وعلى مستوى الخليج العربي وبحصة تصل إلى ٤٠٪ من حجم السوق، وأصبحت منتجاتها جزءاً هاماً من الحياة اليومية.

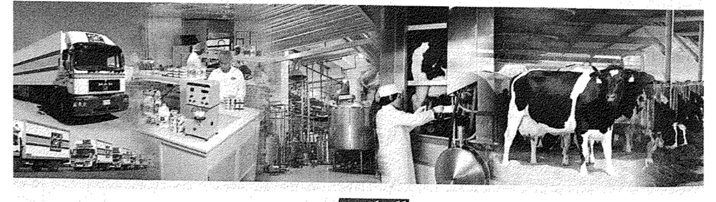
- **وهيأت** المراعي أفضل الظروف البيئية والصحية لأبقارها التي تشكل أكبر قطيع أبقار في الشرق الأوسط يصل عددها إلى ٤٠ ألف بقرة من أفضل السلالات، وتفخر المراعي بحصولها على شهادة الجودة العالمية (ISO 9002) كأول مزرعة أبقار تُمنح هذه الشهادة عالمياً.

- **وبواسطة** الربط المتكامل بالحاسب الآلي لأكبر وأحدث مصنع ألبان في الشرق الأوسط، بالإضافة إلى تطبيق أفضل أنظمة للجودة الشاملة واجراء أكثر من ٥٠٠٠ اختبار جودة يومياً لمنتجاتها، تمكنت المراعي من تقديم منتجات تفخر بجودتها مما أهلها للحصول على ثقتكم الغالية.

- **وتضمن** المراعي وصول منتجاتها طازجة لكم أينما كنتم بيسر وسهولة عبر أسطول مكون من ٦٠٠ ناقلة مبردة يتم من خلالها نقل أكثر من ٢٥٠ نوعاً وحجماً إلى أكثر من ٢٠ ألف منفذ بيع في المملكة والخليج.

- **وتؤمن** المراعي بأن كل ذلك أهلها لنيل ثقتكم وحملها مسؤولية مضاعفة الجهد نحو المزيد من التطوير والسعي لتقديم الجديد الذي يرضي أذواقكم التي لا ترضى بأقل من الجودة العالية لتمنحوها كل هذه الثقة.

- **وبثقتكم** التي منحتمونا اياها، استطاعت المراعي رفع كفاءة الأداء إلى درجة مكنتها من تقديم منتجاتها العالية الجودة بأسعار أقل.



QUALITY YOU CAN TRUST



جودة تستحق الثقة

في أي مرحلة عمرية تدرس اللغة الأجنبية؟:

تدريسها في المرحلة الابتدائية تكتنفه المخاطر

عبدالرحمن الجمهور*
الرياض

يجدر بنا قبل الخوض في هذا الحديث أن نتصور واقع تعليم اللغة العربية، وكذلك اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في مدارسنا. فواقعنا الذي نعيشه ونتصوره هو أن أبناءنا وبناتنا يكتسبون اللغة العربية الدارجة (أو المحكية) منذ نعومة أظفارهم، ويتخلل هذا التعليم بناء معرفي عن اللغة؛ تنعدم فيه قواعد النحو وأسس التراكيب اللغوية ومفاهيم البنى التحتية للغة العربية. ثم إذا أصبح الطفل في سن الحادية عشرة. يبدأ في تعلم أصول قواعد اللغة العربية، ويبني عليها خلفيته اللغوية التي اكتسبها في سنينه السابقة، فيبدأ مسلسل التناقض بين النظرية والتطبيق، ويحتاج المعلم والطالب وولي أمره إلى بذل جهد لترسيخ هذه المفاهيم الجديدة لدى الطالب، وهذا قد يفسر صعوبة فهم قواعد اللغة العربية والضعف العام فيها. وبعد أن يتلقى الطالب المفاهيم الأساسية لقواعد اللغة العربية، يبدأ في تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ويتعلمها ويمارسها داخل محيط فصله الدراسي ولمدة أربع ساعات في الأسبوع، دون أدنى تطبيق في المحيط الاجتماعي إلا في القليل النادر الذي لا يقاس عليه. ويستمر في تعلمها ست سنوات متعاقبة، إلا أن الدراسات الميدانية والبحوث المتخصصة تشير إلى أن مستواه اللغوي في اللغتين لا يرتقي إلى المأمول.

فما المشكلة؟ هل المشكلة تكمن في توقيت تقديم اللغة الأجنبية، أم أن هناك أسبابًا أخرى تتعلق بطبيعة المجتمع وثقافة اللغة الأجنبية؟

---

* أستاذ اللغويات المشارك - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.


A
B
C

وللإجابة عن هذا التساؤل ينبغي تصور دور اللغة الاجتماعي وعلاقة اللغة الأم (العربية) والأجنبية (اللغة الإنجليزية) بالمجتمع وتأثيرهما على تكوين ثقافة المتلقي، وتشكيل آليات التفكير لديه. فينظر إلى اللغة على أنها أداة تواصل وتخاطب تميز العنصر البشري، فيستطيع الفرد إصدار بعض الكلمات ليحدث سلسلة من الأفكار الدقيقة في أذهان السامعين، كل هذا يحدث بصورة طبيعية وفطرية، بحيث لا يلاحظ الإبداع في هذه الوسيلة[١] يقول «بنكر» إن اللغة أبرز صفة للإنسان؛ لأن اللغة تنظم أعضاء المجتمع الواحد في شبكة من التواصل بطريقة هندسية منظمة، بحيث يسهل من خلال هذه اللغة التواصل والتخاطب.

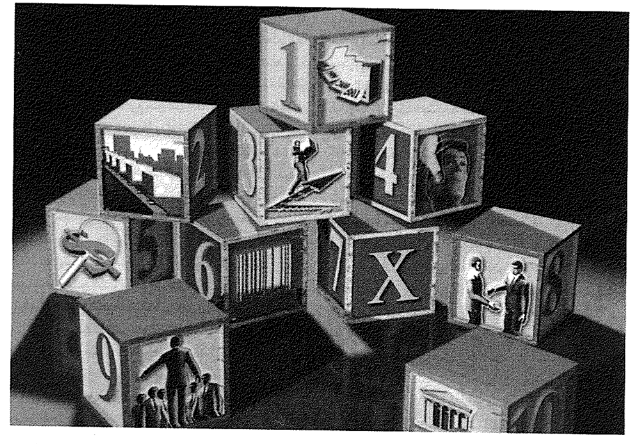
وبهذا لا يمكن تجاهل أهمية اللغة في المجتمع الإنساني، وأنها من أعظم هبات الله سبحانه للإنسان.

ويؤكد علم اللغة الاجتماعي أن اللغة تمثل أقوى رابطة بين أعضاء المجتمع الواحد، لأنها رمز حياتهم المشتركة حيث تسهم في تعزيز العلاقات الاجتماعية الأخرى، وتنمي أسس العلاقات المختلفة. وبهذا يقرر علم اللغة الاجتماعي أن إحدى وظائف اللغة الرئيسة تحقيق الترابط بين أجيال المجتمع الواحد عن طريق تبادل الثقافات.

وبينت الدراسات المتخصصة في تعلم اللغات الأجنبية أن تعلم أكثر من لغة واحدة ليس من الأمور الجديدة في أدبيات تعلم اللغات الأجنبية[٢]، فقد نصت كثير من الدراسات المتخصصة على أن الحضارات القديمة كالحضارة المصرية والإغريقية والرومانية شهدت اهتمامًا كبيرًا بتعلم اللغات الأجنبية، وخصوصًا اللغات المتصلة بحضارات الشعوب المعاصرة لها، بغية نقل المعارف والعلوم والاستفادة من الآخرين[٣] ونتيجة تعلم اللغات الأجنبية انتقلت الحضارات بين الشعوب وتطور الفكر الإنساني ونمت معارفه وتجاربه الاجتماعية. لذلك اكتسب علم تدريس اللغات الأجنبية مكانة مهمة في ميادين العلوم نظير إسهامه في نقل الثقافات بين الشعوب والأمم.

وتحظى اللغة الإنجليزية من بين لغات العالم في هذه الأيام بمكانة مرموقة أدت إلى أن تصبح من أهم لغات العالم، لكونها لغة الثقافة والعلوم حيث تصنف بها المراجع والدوريات العلمية. وأخذت هذه اللغة في النمو واقتحام المجالات وأصبحت - اليوم - أهم لغة على وجه الأرض، ولعل هذه المكانة العلمية للغة الإنجليزية جاءت نتيجة عوامل كثيرة منها: أن العلم الحديث والاكتشافات العلمية سطرت باللغة الإنجليزية إلى جانب اهتمام أهلها بها، من خلال البحوث والدراسات العلمية. وقد أدى ذلك إلى دفع المجتمعات والبلدان للاهتمام بها وتدريسها لأفرادها وأجيالها لكي يواكبوا





الانفجار المعلوماتي ويلحقوا بركب التقدم والحضارة.

وتنص سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أن الهدف الأساس من تعلم اللغة الأجنبية وسبب إقرار تعلم اللغة الإنجليزية في قطاع التعليم العام يرمي إلى تمكين التلاميذ من إتقان المهارات والقدرات اللغوية، وإيجاد عنصر الاهتمام العلمي لديهم، والتعرف على حضارات الأمم ورقيها، والاستفادة منها في بناء التقدم الحضاري، مسترشدين بتعليم الدين الحنيف(٤).

ولا يخلو الأمر من خطورة على المستوى اللغوي والثقافي الذي يؤثر بلا أدنى شك على المستوى الخلقي والسلوكي من تعلم لغة بعيدة عن الدين والثقافة. ومعروف لدى المختصين في تعليم اللغة الإنجليزية ما يدور في دهاليز أقسام اللغة الإنجليزية في الجامعات الغربية من طروحات حول تعليم اللغة الأجنبية. فيتردد في أوساط علماء اللغة في الغرب مقولة أن اللغة الأولى - أي اللغة التي يتحدثها الفرد والمجتمع ويعبر عنها باللغة الأم - لا يكتمل اكتسابها قبل سن السابعة. وخرج المتخصصون في الثنائية اللغوية **Bilingual-ism** بنظريات شتى مجملها أن تعلم لغتين أو أكثر في سن الطفولة يؤثر سلبًا وبشكل كبير على إتقان إحدى هذه اللغات(٥). وأوردت لندا ويلبردج **(Linda Wal-bridge)** - متخصصة في الثنائية اللغوية - عددًا من السلبيات العديدة التي تشكل عائقًا في الإبداع اللغوي عند الطفل الثنائي اللغة في دراسة أجرتها على مواطنين عرب مقيمين في الولايات المتحدة الأمريكية(٦).

وهذا الأمر ليس مكتشفًا حديثًا، بل قد أوردت كتب الأولين خطورة تعلم اللغات الأجنبية في الصغر، فعندما اختلط العرب بغيرهم بعد الفتوحات الإسلامية وكثر اللحن في اللغة خاف كثير من العرب على لغة أبنائهم لمعرفتهم بأهمية النضج اللغوي وحرصهم على تلقين أبنائهم اللغة العربية السليمة بعيدًا عن الضعف واللحن، لذا عمدوا إلى إرسال أبنائهم إلى البادية والعيش فيها فترة طويلة لتعلم اللغة العربية السليمة بعيدًا عن اللحن والضعف اللغوي العام الذي تتصف به المدن الكبيرة التي يكثر فيها الأعاجم. وقد أورد ابن خلدون في مقدمته ما يدل على أن تعرض الإنسان العربي في صغره إلى لغة أخرى يضعف اللغة ولا يرتقي بمستواها إلى مستوى الإتقان. يقول ابن خلدون: «إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصرًا في اللغة العربية وذلك أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحل، فقل أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى».

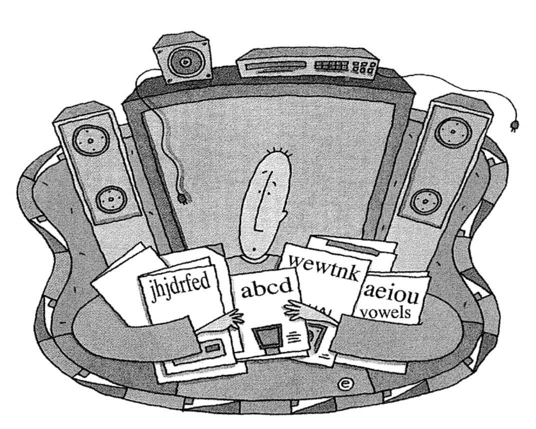
وما يفهم من نص ابن خلدون يبين أن اللغة ملكة

مكتسبة من خلال معايشة المجتمع والبيئة، وقد علق على ذلك الدكتور سعد القحطاني بقوله أن المتعلم للغة واحدة «يكوّن من خلاله (التعلم) «ذائقة، أو «حسًا»، يتمكن من خلاله معرفة الجمل الصحيحة والنطق السليم التي تتناسب مع قواعد تلك اللغة، ويستهجن التراكيب أو النطق الذي لا يوافق ذلك النظام. وهذه ملكة لدى الأطفال. وإذا رسخت تلك الملكة لدى الأطفال أصبحت الكلمات حافظات ذكرياته، وصور أحاسيسه وانفعالاته وأصبح بإمكانه تخيل الأشياء التي لا يعرفها، وعندئذ تصبح اللغة وسيلة تفكير وإلهام»(٧). فهل سيتحقق هذا مع أن الطفل يتعلم لغة دارجة (محكية) لا تخضع لضوابط وأسس لغوية، ثم يتعلم في مدرسته بعضًا من هذه الضوابط والأسس، ويطالب فوق هذا بأن يتعلم لغة جديدة عليه لا يتحدث بها ولا يفكر بها.

وبما أن اكتساب اللغة ملكة كما أشار ابن خلدون وليست صناعة فإن محاولة تعلم لغة أخرى يعد بمثابة اكتساب «ملكة أخرى»، وهذا بلا شك سيفسد الملكة الأولى «تعلم اللغة الأولى»، وينشأ عن هذه الحال موقف وسط يمتزج فيه ما تعلمه لملكته الأولى وما تعلمه لملكته الثانية، فيخرج بملكة لا تخضع لقوانين الأولى أو الثانية. والواقع المر الذي يتقلب فيه الطلاب والطالبات يجعل من آليات التفكير لديهم غير مستقرة بسبب اختلاط الملكتين (المحكية والمتعلمة) مقارنة بمن يدرس قواعد لغة يتكلم بها وينطقها ويتفاعل مع معانيها ويتذوق ما فيها من معان شاعرية. بل يؤكد كثير من العلماء أن هناك تناسبًا بين التصور الفكري والمستوى اللغوي، فإذا كان عقل الطالب تتنازعه لغته الأصلية (المدروسة والمحكية) ولغة أجنبية (اللغة الإنجليزية) ستصبح قدرته على التفكير أقل بكثير مما يتوقع ممن هو في سنه.

وتشير الدراسات الميدانية والبحوث العلمية إلى أن تعلم اللغة الإنجليزية (أو أي لغة ثانية بجانب اللغة الأم) في مراحل عمرية مبكرة يعوق تعلم اللغة الأم ويؤثر على إتقانها. وهذا بلا شك أمر جد خطير ولا بد من الانتباه إليه. ففي دراسة أجراها الدكتور عيد الشمري عضو مجلس الشورى وعميد كليات اللغات والترجمة السابق بجامعة الملك سعود ثبت أن تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية يمثل خطرًا لغويًا على اللغة العربية ويعوق تعلمها(٨).

كذلك أبرز كثير من الدراسات المتخصصة أن اللغة المتعلمة بجانب اللغة الأصلية تؤثر سلبًا على اللغة الأم. فمن الملاحظ بروز ظاهرة الخلط اللغوي والتعميم عند طلاب الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. فمثلاً يتأثر الطلاب بأحد النظامين التعليميين، فتجد من يكتب الكلمات العربية في الجهة اليسرى من الورقة منتقلاً من



اليسار إلى اليمين وهو ما يعرف بالاتجاه التعليمي في الكتابة والقراءة Directionality. وفي دراسة قمت بها[٩] ظهرت قضية اختلاف الجهة في النظام التعليمي بشكل بارز. فاللغة العربية تتطلب الكتابة من الجهة اليمنى باتجاه اليسار، بينما تتطلب اللغة الإنجليزية الكتابة في الجهة اليسرى باتجاه اليمين. وسبب ذلك كما أشارت الدراسة أن الطالب يتعلم أصول لغتين في وقت واحد. وهذا بحد ذاته عائق كبير يجعل من قضية تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في الوقت الذي يتعلم فيه الطالب أصول الكتابة والقراءة بلغته الرئيسة أمرًا صعبًا. ولا ينصب التأثير فقط على القراءة والكتابة بل يتعداه إلى مواد أخرى لا تقل أهمية عن القراءة والكتابة، ففي الكتابة الحسابية، مثلاً، يكتب الطالب العملية الحسابية ٧+ ٦ = ١٣ بالشكل التالي:

١٣ = ٧ + ٦

وفي الجهة اليسرى من الورقة بدلاً من الجهة اليمنى.

وكذلك الأرقام العربية قد تختلط مع الأرقام الإنجليزية وتؤثر على بعضها وتزيد من حيرة الطالب، فقد يكتب الرقم أربعة بالعربية وكأنه الرقم ثلاثة بالإنجليزية (3 - ٤). أو العكس، وهذا بلا شك مثبت علميًا وسبب كبير في إعاقة الطالب، أضف إلى ذلك مشكلات القراءة واختلاف الاتجاه بين اللغتين، وتعويد العين مسارًا واحدًا بدلاً من مسارين وهكذا.

فما الحل لهذه الإشكالية؟

أعتقد أنه من الأولى أن تدرس أسباب صعوبة اللغة الإنجليزية على الوضع الحالي دون تغيير في مراحل الدراسة، وتركيز البحوث والدراسات على المحاور المهمة في تعليم اللغة الإنجليزية[١٠] والبحث عن أسباب الضعف وتداركها، بدلاً من الدخول في جدلية المرحلة. ولعلنا ندرك أن التأثير السلبي لتعلم لغتين في وقت واحد تنبه إليه البريطانيون منذ أمد بعيد فلا يدرس في مدارسهم الابتدائية إلا اللغة الإنجليزية (اللغة الأم) فقط.

والواقع يبين أن كثيرًا من خريجي الثانوية العامة بأنواعها يعانون ضعفًا شديدًا في اللغة الإنجليزية، وليس السبب أنهم لا يدرسون اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، أو أن المدة الزمنية التي يتعلمون فيها اللغة الإنجليزية غير كافية، بل هناك خلل في العملية التعليمية، ولا بد من تدارك الأمر والبحث عن مخرج لهذه المشكلة، وأثبتت الأبحاث الميدانية أن الحل لا يكمن في تعليم اللغة الإنجليزية في مرحلة الصغر، بل لا بد من البحث عن الحل في طريقة وأسلوب تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

إن تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة والثانوية يعطي الطالب الفرصة لتعلم المهارات اللغوية الأساسية ويؤهله إلى المقدرة على التحدث والاستماع والقراءة والكتابة في الوقت نفسه. وعملية التعليم التي بني عليها منهج اللغة الإنجليزية في المرحلتين عملية بنائية مترابطة بعض الشيء إلا أنك تلحظ أن هناك تفاوتًا كبيرًا بين منهج الثالث متوسط والأول ثانوي، فليس هناك ترابط كبير بينهما وهو ما يسبب إرباكًا للمعلم والطالب على حد سواء.■

المراجع:

(١) ستيفن بنكر (٢٠٠٠) الغريزة اللغوية :كيف يبدع العقل اللغة. تعريب حمزة المزيني. ص٢٢.

(٢) الجمهور، عبدالرحمن (١٤٢٠هـ). «أثر استخدام برمجيات الحاسب الآلي في تدريس مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي: دراسة تجريبية» بحث مقدم لندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات: حلول لمشكلات تعليمية ملحة. ٣ - ٥ محرم. جامعة الملك سعود.

(٣) حبيب ليلى. «دراسة العلاقة بين التعليم اللغوي ونسب ذكاء تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس الكويت. المجلة التربوية العدد الرابع ١٩٨٥م.

(٤) وزان، عدنان بن محمد (١٤٠٦هـ). نظرة عن مكانة اللغة الإنجليزية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. سلسلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

5- Stavans, Ant (1990). Code-Switching in Children Acquiring English. University of Pittsburgh

(٦) انظر مقال Arabic in the Dearborn Mosques. The Arabic Language in America. (1992).

(٧) سعد القحطاني (١٤٢٢هـ) اكتساب اللغة الثانية وأثره على الأول. جريدة الجزيرة العدد ١٠٥٥٤.

(٨) جريدة الجزيرة العدد ٨٣١٨ في ١٤١٦/٣/١هـ صفحة رقم ١٧.

9- Aljamhoor, A. (2000) The Simultaneous Teaching of Arabic and English of Saudi Children in the US. Educational Science journal. Cairo University.

(١٠) الطالب والمعلم والمنهج والوسيلة وطرائق التقويم.



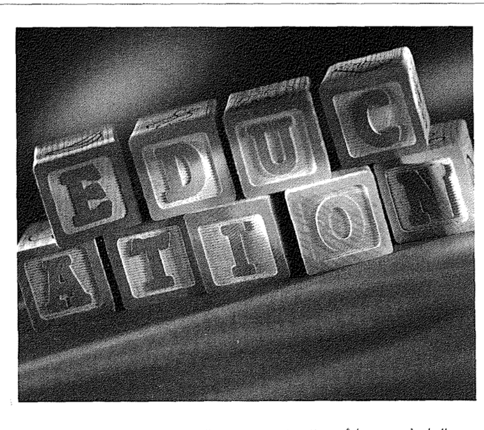
في أي مرحلة عمرية تدرس اللغة الاجنبية؟:

تدريسها في المرحلة الابتدائية يحقق المكاسب

أحمد بن عبدالله البنيان*
الرياض

هناك أسئلة ملحة في ميدان البحث الثنائي اللغوي والتي تخص تعلم وتعليم اللغة الثانية مثل اللغة الإنجليزية. فمن أهم الأسئلة التي أثارت الكثير من الجدل ما يلي: متى نبدأ تدريس اللغة الثانية؟ فهل نبدأ بذلك في المرحلة العمرية المبكرة (الابتدائية)، أم المرحلة العمرية المتوسطة (المتوسطة)، أم المرحلة العمرية المتقدمة (الثانوية)؟ هل يترتب على البدء في مرحلة دراسية محددة نتائج تحصيلية أفضل أو العكس؟ ما علاقة ذلك بالمدة الزمنية المحددة لتعلم اللغة الثانية؟ هل كلما زادت سنوات الدراسة للغة ما زادت فرص الإتقان لتلك اللغة؟ هل هناك تأثير على تعلم اللغة الأم من تعلم اللغة الثانية؟ وهل هناك فرق في هذا الخصوص بين من تعلم اللغة الثانية في بيئتها، ومن تعلم اللغة الثانية في غير بيئتها؟ وغيرها من الأسئلة التي يحاول علماء اللغة الإجابة عنها.

* عميد كلية اللغات والترجمة - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



في خضم الإجابة عما سبق من أسئلة نجد أن هناك الكثير من الدراسات التي يمكن أن نستعرض بعضها وهي بدورها تمثل غيرها من دراسات مماثلة.

بالرغم من استطاعة كثير من الناس تعلم لغة ثانية في مراحل عمرية مختلفة، إلا أن هناك دراسات عدة توضح أن تعلم اللغة الثانية قبل مرحلة البلوغ تساعد على تحصيل لغوي أفضل يماثل ما يحصل عليه أهل اللغة وخصوصًا بالنسبة لمهارة النطق (Abuham-dia, 1987). وهناك العديد من الباحثين وجدوا أن لدى الأطفال قدرة ذاتية على اكتساب قواعد أي لغة، وأن هذه القدرة تقل عند بلوغ سن الرشاد؛ فلذا كلما بدأ التلميذ تعلم اللغة الثانية مبكرًا أتقنها (Curtiss, 1995; Johnson and Newport, 1989).

بالمقابل نجد أن هناك دراسات أخرى أوضحت نتائجها أنه بالرغم من أن الأطفال يكتسبون مهارة النطق بسهولة، إلا أن الكبار يفوقونهم بالنسبة لتعلم المفردات والقواعد مثل (Swain & Lapkin 1989).

ولكن هذا ما لا تتفق معه الدراسة التحليلية التي قامت بها أنتونيني - بوسكن (Antonini-Boscan, 1988) في الفروق بين الفرضيات في مجال تعلم اللغة الثانية ومجال علم نفس النمو فيما يتعلق بالقدرات الذهنية للطفل. وجدت الباحثة أنه في الوقت الذي يعتقد بعض الباحثين في مجال تعلم اللغة الثانية أن الطفل غير قادر على التحليل اللغوي والتعميم المجرد، ولديه أيضًا قصور في إدراك الظواهر المرتبطة باللغة مثل الدلالات الاجتماعية، نجد أن كثيرًا من النتائج في حقل علم نفس النمو أوضحت أن ما سبق ذكره يعد بخسًا في تقدير قدرات الطفل الذهنية والعقلية. وأضافت أنتونيني - بوسكن أن هناك دراسة بحثت في عملية تعلم الطفل للغة ثانية في بيئة اللغة الأم، حيث تم التعلم في إطار بيئة مدرسية رسمية وفي فصول دراسية. وبعد مقارنة نتائج أداء الأطفال مع نتائج أداء الكبار - الذين تعلموا اللغة الثانية في بيئة مشابهة لبيئة الأطفال - اتضح أن الأطفال مثل الكبار قادرون على استنباط وتطبيق قواعد اللغة الثانية.

وهذا ما يؤكده سنغلتون (Singleton, 1989) بعد دراسة وافية لعدة بحوث؛ حيث وجد أن الكبار ليسوا أكثر قدرة من الأطفال على تعلم اللغة الثانية الأجنبية ولا العكس (وهو أن الأطفال ليسوا أكثر قدرة من الكبار على تعلم اللغة الثانية الأجنبية). ولكن يضيف سنغلتون أن هناك عدة دراسات تؤكد أن من درس اللغة الثانية (وليس الأجنبية) (أي درس اللغة الثانية في بيئتها) ابتداء من مرحلة الطفولة سيكون معدل الكفاءة اللغوية لديه أعلى من الكبار على المدى البعيد.

وتشير دراسات أخرى (Curtain &Pcsola, 1994; Hatch, 1983; Genesee, 1978) أنه كلما زادت سنوات دراسة لغة ثانية ما، زادت فرص إتقان تلك اللغة. ولذلك نستطيع أن نقول إن من بدأ تعلم لغة ثانية في المرحلة الابتدائية ستكون حظوظه في تعلم تلك اللغة أفضل ممن بدأ تعلمها متأخرًا، وذلك بسبب زيادة فرص التطبيق والممارسة.

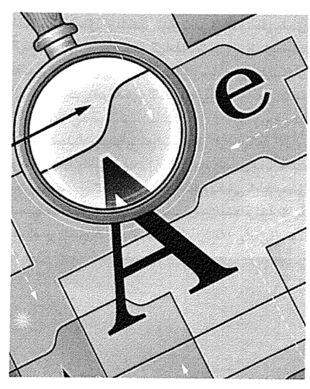
وهذا يقودنا إلى التعرف على البرامج المختلفة في تدريس اللغة الثانية والأجنبية في المرحلة الابتدائية (علمًا أن البرنامج الثاني هو المعمول به أيضًا في المدارس المتوسطة والثانوية بالمملكة) وهي:

- برنامج الدمج اللغوي المكثف (Language Immersion Program (LIP)). هناك برنامج دمج كلي يقوم بتدريس الطلاب كل المواد باللغة الثانية، وهناك برنامج دمج جزئي حيث تدرس بعض المواد باللغة الأولى والبعض الآخر باللغة الثانية. فمثلاً يدرس الطالب العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية في الصباح، وفي المساء يدرس الطالب اللغة الأم والدين والعلوم الاجتماعية باللغة العربية. في كلتا الحالتين اللغة الثانية هي وسيلة لتدريس محتوى المواد بدلاً من تدريسها كمادة منفصلة.

- برنامج اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية (Foreign Language in Elementary Schools (FLES)): هذا البرنامج أكثر شيوعًا من البرنامج السابق. في هذا البرنامج تدرس اللغة الأجنبية كمادة منفصلة بالضبط كما تدرس مادة الجغرافيا مثلاً. وتدرس هذه المادة ثلاث إلى خمس مرات في الأسبوع.

- برنامج اللغة الأجنبية التمهيدي (Foreign Language Exploratory Program (FLEX) يعتبر هذا البرنامج كأساس للتعلم فيما بعد. فيعطى الطالب مواضيع عامة عن ثقافة ولغة أجنبية كمادة تمهيدية ليس الهدف منها تحقيق الكفاءة اللغوية المطلوبة في اللغة الأخرى.

يظن بعض الباحثين والآباء وغيرهم أن تعلم لغة ثانية في الصغر يؤثر على إتقان اللغة الأم سواء أكان ذلك في القراءة أم غيرها من المهارات اللغوية أو على ثقافة الفرد والمجتمع (Jakobovits, 1970). ولكن في واقع الأمر هناك دراسات عدة بينت أن ليس هناك تأثيرًا من تعلم اللغة الثانية على اللغة الأولى، بل إن تعلمها يحسن من قدرة الطالب اللغوية في اللغة الأم، حتى ولو كان ذلك في برامج لغوية ذات الدمج الكلي (Swain & Lapkin, 1982). مثال على ذلك دراسة قامت بتحليل نتائج اختبار تحصيلي للغة الأم لمجموعتين من طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة فير فاكس بولاية فرجينيا (أمريكا). المجموعة التي أمضت خمس سنوات في



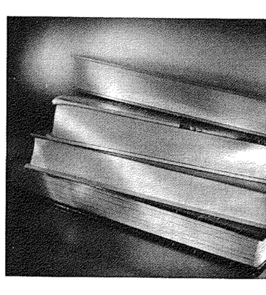
برنامج «الدمج اللغوي المكثف» استطاعت أن تحقق مثل أو أفضل من المجموعة الأخرى التي لم تشترك في هذا البرنامج. واستمر طلاب الدمج اللغوي المكثف بتميزهم الأكاديمي طيلة مدة دراستهم (Thomas, Collier, & Abbot, 1993).

في بعض الدول العربية مثل مصر والأردن يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية ابتداء من المرحلة الابتدائية (FLES). وفي بعض الدراسات التي فحصت مستوى الطلاب في اللغتين العربية والإنجليزية لم يكن هناك أدنى تأثير من اللغة الأجنبية على تعلم اللغة العربية، بل نجد أنهم أكثر تفوقًا في اللغة العربية.

فمثلاً هناك دراسة لتحليل وتقويم القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغتين العربية والإنجليزية (إبراهيم حتاملة وضرار جرادات وخالد العمري، ١٩٨٦م) أوضحت أن أداء الطلاب في القراءة باللغة العربية أفضل منه في اللغة الإنجليزية. وفي دراسة أخرى لإبراهيم حتاملة وضرار جرادات (١٩٨٦) نجد أن نتائجها أوضحت أن تعليم اللغة الإنجليزية ابتداء من الصف الأول الابتدائي لا يعوق تعلم اللغة العربية أو الموضوعات الدراسية الأخرى كما يعتقد الكثيرون. فقد تأكد الباحثان من أن إدخال مادة اللغة الإنجليزية لا يعوق تعلم طلاب المرحلة الابتدائية في اللغة العربية والحساب، وذلك عن طريق

استخدام أنموذج لتقدير نمو تعلم الطلاب على مدى أربع سنوات دراسية كاملة. بل إن متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة تعلم التلاميذ بينت أن الطلاب أكثر تفوقًا في اللغة العربية منها في اللغة الإنجليزية.

بل نجد أن هناك نتائج لبحوث في تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية أوضحت أن الذين يتعلمون لغة ثانية يكونون أسرع كثيرًا من الناطقين بها في تعلم بعض استعمالاتها؛ فمثلاً قد وجد أن من يتعلم لغة ثانية يستعمل العبارات المكونة من كلمة أو كلمتين لفترة قصيرة جدًا لا تتجاوز الشهر الثالث من استعماله للغة الأجنبية، وينتقل بعدها إلى الطريقة التي يستخدمها الكبار التي تؤدي أغراضًا كثيرة. وهذا بسبب أن من يتعلم لغة ثانية يكون في مرحلة نمو معرفي متقدمة عن تلك التي يمر بها الطفل عند تعلمه للغته الأولى (Singleton, 1989).



يقول عيد الشمري في بحث له نشر في مجلة جامعة الملك سعود (١٩٨٩) أن هناك اتجاهين بالنسبة لموضوع تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، الأول يقترح تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، والثاني يقترح إلغاء تدريس الإنجليزية في مدارس المملكة وإنشاء مؤسسة وطنية للتعريب والترجمة التي من أهم أهدافها التمكين من تعريب التعليم الجامعي في الحقول العلمية والتقنية.

وقد اقترح الشمري أجوبة للأسئلة التالية: (١) لمن تدرس اللغة الإنجليزية في المملكة؟ (٢) وإذا حددت الفئات التي تحتاج إلى اللغة الإنجليزية فما الوقت المناسب لتدريسها؟ (٣) وما أنفع الطرق والأساليب لتدريس هذه اللغة؟ بالنسبة للسؤال الأول، فيقول الباحث «إن اللغة الإنجليزية تعتبر أساسية لجميع الطلبة الذين يجتازون المرحلة الثانوية في القسم العلمي ويواصلون تعليمهم العالي في الكليات العلمية لأن لغة التدريس فيها هي الإنجليزية. أما الطلاب في القسم الأدبي فاللغة الإنجليزية أقل أهمية بالنسبة لهم وذلك لأنهم يستطيعون مواصلة تعليمهم الجامعي باللغة العربية (ص١٨٦). (ولكن لابد لنا أن ندرك أن اللغة الإنجليزية مهمة بالنسبة للطلاب في القسم الأدبي كما هي في القسم العلمي، فمثلاً أقسام اللغة الإنجليزية في الجامعات تقبل الطلاب من القسمين العلمي والأدبي)

وفي الإجابة عن السؤال الثاني، يقول الشمري إن التوقيت المناسب لتدريس الإنجليزية يتحدد عندما يدرك الطالب أهمية اللغة الإنجليزية لمستقبله العلمي أو العملي ويتحقق هذا الإدراك غالبًا في المرحلة الثانوية. (وهذا الأمر لا يمكن الجزم به حيث إنه موضوع نسبي يختلف من طالب إلى آخر). وأما فيما يخص الإجابة عن السؤال الثالث، فيقدم الشمري جملة من المقترحات من أهمها تكثيف تدريس الإنجليزية في المرحلة الثانوية بحيث تكون ثماني حصص أسبوعيًا لمدة ثلاث سنوات بدلاً من الوضع الحالي وهو أربع حصص أسبوعيًا لمدة ست سنوات.

ويؤكد الشمري ما ذهب إليه آنفًا في حوار صحفي نشر في جريدة الجزيرة في العدد رقم ٨٣١٨، عام ١٤١٦هـ (١٩٩٥م)، فيقول إن بدء تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيزاحم مناهج الدين واللغة العربية وسيربك الحصيلة الثقافية للطالب، وإن الحل الأمثل يتمثل في بدء تدريس الإنجليزية في المرحلة الثانوية مع تكثيف لعدد ساعات تدريسها.

وفي دراسة علمية، قام عبدالرحمن العبدان ببحث تطبيقي نشر في مجلة SYSTEM البريطانية (١٩٩١) لتقويم ومناقشة مقترح تدريس الإنجليزية في المدارس الابتدائية السعودية الحكومية. شملت عينة الدراسة ١٦٠ طالبًا سعوديًا وغير سعودي يدرسون في السنة الثالثة المتوسطة، تم اختيارهم عشوائيًا من خمس مدارس حكومية (وعددهم ٨٠ طالبًا: ٤٠ سعوديًا و٤٠ غير سعودي) وخمس مدارس خاصة

(وعددهم ٨٠ طالبًا: ٤٠ سعوديًا و٤٠ غير سعودي) في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باختبار تحصيلي للطلاب في الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٨٧/١٩٨٨م. وكان الاختبار يهدف إلى قياس تحصيل اللغة الإنجليزية لدى المبتدئين في القراءة والقواعد والكتابة والمفردات. وأوضحت نتائج الدراسة أن طلاب المدارس الخاصة الذين درسوا الإنجليزية في المرحلة الابتدائية حققوا درجات أفضل من طلاب المدارس الحكومية الذين لم يتسن لهم دراسة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. وقد تحصل الطلاب غير السعوديون على درجات أفضل من الطلاب السعوديين بشكل عام سواء كان ذلك في المدارس الخاصة أو الحكومية.

وقد أوضح العبدان أنه إذا تم اقتراح تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية فإن ذلك ينبع من أهمية زيادة الوقت الذي ينبغي أن يدرس فيه الطالب اللغة الأجنبية. كما أشار إلى دراستين تفيدان بأن تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية ليس له أي تأثير سلبي على اكتساب اللغة العربية الأم. بل إن الأطفال الذين تعلموا اللغة الثانية حصلوا على درجات أفضل في اختبارات اللغة الأم من أقرانهم الذين لم يدرسوا اللغة الثانية (ص٢٦٣).

وفي رسالة للدكتوراه (١٩٩٩)، قام سعد الناصر بدراسة استطلاعية وصفية حديثة قام من خلالها بعرض وصف شامل وتحليل مفصل عن تدريس الإنجليزية في المدارس الابتدائية الأهلية في مدينة الرياض. وكان الهدف من ذلك دراسة تجربة المدارس الأهلية والاستفادة منها والخروج بأجوبة لأسئلة من أهمها الآتي: (١) هل من الضروري أن نقوم بتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية؟ (٢) إذا كانت الإجابة بـ«نعم» عن السؤال السابق، فهل سيكون هناك أي تأثير سلبي من تعلم الإنجليزية على الفرد من ناحية اللغة العربية والدين والقيم الثقافية والاجتماعية في هذه المرحلة العمرية المبكرة؟ وبعد دراسة وصفية مستفيضة خلص الباحث إلى نتائج من أهمها الآتي: (١) مستوى الدافع لدى الطلاب لتعلم الإنجليزية منخفض بسبب أن مادة اللغة الإنجليزية مجرد نشاط إضافي لا نجاح فيه ولا رسوب. (٢) تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس (التي تم تضمينها في الدراسة) يتم بطريقة عشوائية بحيث لا تعتمد على طرق تدريس علمية وحديثة. (٣) الكتب المستخدمة في المدارس لا تتوافق مع بيئتنا الإسلامية والثقافية. وقام الباحث بسرد عدة توصيات من أهمها: (١) دمج اللغة الإنجليزية في المنهج الدراسي الحكومي للمرحلة الابتدائية، ويفضل أن يبدأ تدريس الإنجليزية من الصف الثالث أو الصف الرابع الابتدائي على الأكثر؛ بشرط أن يتوافق هذا التدريس مع



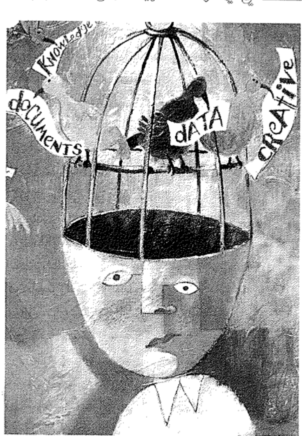
المتطلبات الدينية واللغوية والثقافية والاجتماعية لبيئتنا السعودية. (٢) معاملة اللغة الإنجليزية كمادة أساسية من ناحية الرسوب والنجاح.

السؤال هو: كيف نوفق بين النتائج المتناقضة في مسألة التعليم المبكر للغة الثانية؟ أوضح (كمينس Cummins,1984) أن معظم الدراسات التي قالت إن هناك تأثيرًا على تعلم اللغة الأم وثقافتها من اللغة الثانية هي في الواقع دراسات ركزت على فئة من الطلاب المهاجرين أو الأقليات. فنجد أن اللغة الأم لهؤلاء الطلاب كان يستبدل بها اللغة السائدة، وهذا كان السبب الرئيس في التأثير. وقال كمينس إن هذا

الحالة من التعلم تدعى الثنائية اللغوية الطارحة (Sub-tractive bilingualism) وهي التي تسود بين أطفال يتهدد لغتهم الأم الاندثار بسبب سيطرة لغة الأغلبية عليها. ويقابل هذه الحالة ما يسمى بالثنائية اللغوية الجامعة (Additive bilingualism) التي تسود بين أطفال تتمتع لغتهم الأم بنصيب وافر وكبير من التفوق والرسوخ. ومعظم الدراسات التي أظهرت العوامل الإيجابية من الثنائية اللغوية المبكرة هي في الواقع دراسات تمت في البيئة الجامعة.

ولقد قام كاتب هذه السطور بدراسة علمية محكمة (المجلة العلمية ـ جامعة الملك فيصل، ١٤٢٢هـ) بحثت في مستوى الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية الحكومية والأهلية. أوضحت نتائج الدراسة ـ إجمالاً ـ أن مستوى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في اللغة الإنجليزية في المدارس الأهلية أفضل من مستوى أقرانهم في المدارس الحكومية؛ بل إن مستوى الطلاب في المرحلة المتوسطة الأهلية أفضل نسبيًا من مستوى الطلاب في المرحلة الثانوية الحكومية. ولقد أبدى معظم الطلاب رغبتهم في تدريس الإنجليزية بدءًا من المرحلة الابتدائية. وفي ضوء هذه الأهمية لنتائج هذه الدراسة، ولحل مشكلة تدني مستوى اللغة الإنجليزية للطلاب السعوديين، يقترح الباحث تطبيق إحدى التوصيتين التاليتين:

ـ مضاعفة عدد ساعات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بحيث يصبح عدد الساعات الأسبوعية في كل سنة دراسية هو ثماني ساعات بدلاً من أربع ساعات. وبهذا نستطيع إعطاء الفرصة اللازمة لتطبيق اللغة في المعامل المتخصصة، ومن ثم الحرص على الكيفية والنوعية وليس الكمية. وزيادة عدد الساعات لن تكون ترفًا بل ضرورة حيث إن متوسط عدد أيام العام الدراسي في السعودية هو ١٤٠يومًا، وهذا يمثل أقل المتوسطات بين دول كثيرة كاليابان وأمريكا. وقد ذكر البابطين في بحث له نشر في مجلة جامعة الإمام (١٤١٩هـ) أن هناك اقتراحًا تقدم به أحد الباحثين بمد «اليوم الدراسي من ٥ إلى ٧ ساعات يوميًا، وإطالة العام الدراسي من ١٤٠ يومًا إلى ١٨٠ أو ٢٠٠ يوم في العام» ص ٤٧٨.



ـ تدريس اللغة الإنجليزية ابتداء من السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية بواقع أربع ساعات أسبوعيًا، ويبقى عدد الساعات كما هو عليه في المتوسطة والثانوية. (الجدير بالذكر أن اللغة الإنجليزية تدرس بواقع خمس ساعات أسبوعيًا ـ إحداها بالمعمل ـ في المرحلة الابتدائية بالمجمع الأهلي الذي تم أخذ عينة منه لهذه الدراسة). وإذا تم إقرار تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية فلا بد من توافر عوامل تساعد على التحصيل اللغوي وتتوافق مع هذه المرحلة العمرية المبكرة ومنها: (أ) توافر الأدوات التعليمية المناسبة من كتب تناسب بيئتنا الإسلامية ووسائل تعليمية مساعدة. (ب) تدريب المعلمين على أسلوب ومهارة التعليم الابتدائي. (ج) الشعور العام تجاه اللغة الإنجليزية (الهدف) لا بد أن يكون إيجابيًا. (د) أن يكون هناك نجاح أو رسوب في المادة. (هـ) تربية النشء على أن تعلم هذه اللغة وسيلة وليست غاية بحد ذاتها. (و) تقديم الحوافز والجوائز التشجيعية.

إذا لم تتوافر هذه العوامل فتجربة تعليم اللغة المبكرة ستكون سلبية، وسينعكس هذا الموقف السلبي على تعلم اللغة مستقبلاً. ■

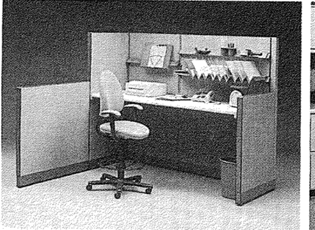
صناعة سعودية ١٠٠٪

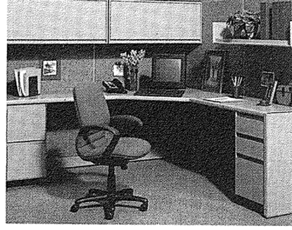
ستيلكيس الجريسي المحدودة
Steelcase Jeraisy Ltd.

هاتف: ٠٠٣١ ٢٦٥ فاكس: ٢١٦١ ٤٩٨
Tel.:265 0031 Fax:498 2161



مجموعة ٩٠٠٠ من شركة ستيلكيس الجريسي هو نظام القواطع الأكثر استخداماً لدى العملاء في العالم. كما يقدم هذا النظام كمعظم منتجات الشركة ضماناً مدى الحياة.





مصنع الجريسي للأثاث
AL - JERAISY FURNITURE FACTORY



P.O.Box 317 Riyadh 11411 Tel.: 498 1151 - 498 4222 Fax: 498 2351 ص.ب ٣١٧ الرياض ١١٤١١ هاتف: ٤٢٢٢ ٤٩٨ - ١١٥١ ٤٩٨ فاكس: ٢٣٥١ ٤٩٨

إمكانية الإبداع باللغة الأجنبية:

حكاية جوين والطاحونة

محمد فالح الجهني
المدينة المنورة

يؤكد الناقد العربي «محمد علي أبو حمده» أن الإبداع في اللغة الثانية أمر غير ممكن، وأن الاعتقاد بخلاف ذلك، هو ما أبقى - وسيبقي - العرب في دائرة التخلف الحضاري والعلمي والفكري، ويستشهد أبو حمده بكتابات ودراسات الغربيين أنفسهم، لتأكيد ما يذهب إليه...



فعلى سبيل المثال يعرض الدكتور «كارل ديلر» Karl C. Diller في كتابه «Generative Grammar» لاعترافات الفرنسي «فرانكوس جوين» Francois Gouin صاحب المحاولات المستميتة لاتخاذ اللغة الألمانية لغة ثانية، بجانب لغتة الفرنسية الأم.

المحاولة الأولى

في عام ١٨٧٠م، ذهب «فرانكوس جوين» إلى هامبورج لتعلم الألمانية، وكان من قبل يدرس اللاتينية عندما كان طالبًا في الجامعة بباريس. وفكر جوين أن الطريقة الناجعة في تحصيل الألمانية هي أن يقوم بحفظ كتاب النحو الألماني، وأن يلم بقائمة تتكون من ٦٤٨ فعلاً غير مطرد في قواعد اللغة الألمانية. وقد استغرقه ذلك عشرة أيام فقط كان فيها منزويًا منكبًا على حفظ الأفعال. وإحساسًا بنشوة الزهو لإنجاز مثل هذا العمل، أسرع جوين إلى الأكاديمية ليختبر قدراته في اللغة الألمانية. لكنه، وبعيد الاختبار، قال آسفًا: «عبثًا حاولت مجاوزة غرفة الدرس الأولى إلى الثانية، إذ لم ينفذ إلى دائرة فهمي كلمة واحدة، بل لم أميز أيًا من الصيغ النحوية التي كنت أحفظها منذ قليل، والتي كانت تتناثر زمرًا على شفتي المعلم وهو يتكلم!».

المحاولة الثانية

غالب جوين الإحساس بالفشل بعض الوقت، لكنه لم يفقد الأمل في جدوى هذه الطريقة التقليدية. فهو حين تعلم اليونانية كان قد تعلم عشر مرات ونسي مثلها لكنه عاود التعلم عشر مرات أخرى. ولعل ما يحتاجه الآن هو هيمنة مشابهة على جذور الأفعال في اللغة الألمانية. وعكف ثمانية أيام أخرى يحاول حفظ ثمانمائة جذر واستيعاب كتاب النحو الذي حوى مائتين وثمانية وأربعين فعلاً غير مطرد للمرة الثانية.

وفي هذه المرة، كما يقول: «فكرت أنني حقيقة قد امتلكت أساسيات اللغة وقوانينها وأسرار تراكيبها المطردة وغير المطردة. ولكن النتيجة لم تجاوز سابقتها، فلقد استغلق - في الأكاديمية - عليّ الفهم تمامًا!».

والثالثة غير ثابتة

ورأى جوين أن يضع حدًا للعزلة التي ضربها على نفسه من خلال المحادثة. فانقطع إلى أحد الحلاقين في هامبورج، وجعل يصغي بأناة إلى أحاديث الزبائن. وكان يصدف أن يتلفظ ببعض الجمل التي قد ثقفها من خلال حفظه للصيغ النحوية، ولكن هذه الجمل كانت تحمل الزبائن على الضحك. ومن ثم فقد انتهى إلى أن هذه الطريقة في تعلم اللغة الألمانية مؤلمة جدًا وليست بذات جدوى، فرجع إلى الانكباب على كتبه بانفراد.

والرابعة.. والخامسة

وعودًا على الطريقة التقليدية، بدأ جوين يترجم للشاعرين الألمانيين «جوته» و«شيللر» بمعاونة المعجم. ولكن بعد مضي ثمانية أيام لم يستطع ترجمة أكثر من ثماني صفحات. ومن ثم بدأ الشك في جدوى هذه الطريقة يتسلل إلى نفسه.

وفي أحد مخازن الكتب وجد جوين طبعة من كتاب مشهور التداول لمؤلفه «أولين دورف» يَعِد بتعلّم الألمانية في تسعين درسًا. وهذا الكتاب يعرض اللغة من خلال جمل رئيسية، مع تقديم استقرائي لمبادئ النحو. فانتحى جوين ناحية منعزلة وأقام ثلاثة أسابيع طفق يدرس فيها الكتاب، ولكن بغير جدوى!..

أسلوب غير عادي

يقول جوين: «لم يبق إلا أسلوب أخير، أسلوب غريب وغير عادي، ولكن كان من التحدي بمكان لم أستطع معه المواجهة إلا بشق النفس. هذا الأسلوب الغريب لم يكن أكثر من حفظ المعجم كاملاً!!. ففعل جوين وحفظ ثلاثين ألف كلمة في ثلاثين يومًا. وها هو جوين يتحدث عن النتيجة:

«في الأسبوع الثالث كنت قد حفظت ثلاثة أرباع المعجم، وفي اليوم الثلاثين كنت قد طويت الصفحة رقم (٣١٤) وهي الصفحة الأخيرة في المعجم. وعند ذلك شعرت بنشوة نصر لم أشعر بها من قبل. وذهبت في ذلك المساء أبحث عن تاج الاستحقاق في الجامعة.. ولكني هذه المرة أيضًا لم أفهم أي كلمة!، ولا أسمح لأحد بمجرد الشك في هذه الجملة الصادقة. أقول: (لم أفهم أي كلمة!).. يعني ولا مجرد كلمة واحدة.

عودة خائبة

لم يستسلم جوين لليأس. فقد قرر أن يعاود حفظ المعاجم ثانية، وأكب على الحفظ شهرًا آخر. ولكن عينيه أصيبتا بالإجهاد وأجبره الطبيب أن يبقى مغمضًا عينيه شهرًا كاملاً. وكان هذا الوقت كافيًا لينسى ما حفظ، فلما استعاد بصره عاود الحفظ للمرة الثالثة. ولكن هذا المجهود كان أيضًا بلا جدوى، إذ أقبلت العطلة الصيفية، وعاد إلى فرنسا غير قادر على التحدث أو الفهم في اللغة الألمانية رغم أنه قد حفظ النحو والجذور ومعجم اللغة!!.

يضع سره في أضعف خلقه

عندما عاد جوين إلى منزله في عطلة الصيف، اكتشف أن ابن أخته، الذي يبلغ من العمر ثلاث سنين، قد تعلم الكلام بالفرنسية، وكان الوقع على جوين مؤلمًا، أن يجد ابن الثالثة قد نجح فيما أخفق هو فيه رغم ما بذل من

جهد وأضاع من وقت. لذا فقد قضى جوين الصيف في مراقبة ابن أخته محاولاً استكناه الطريقة التي تعلم فيها طفل الثالثة اللغة الفرنسية التي تعتبر جديدة عليه.

وفي أحد الأيام، قام الطفل بزيارة إلى الطاحونة برفقة أمه. ويصف جوين كيف أن الطفل تفقد الطاحونة من أعلاها إلى أدناها، وحاول أن يرى كل شيء تحتويه، وتفحص باستغراب المناخل والحجارة والقمح الكبير، وأصر على أن يفتح له كير الدقيق، كما أماط الستارة عن غرفة الماكينات والعجلات واستغرب من تشغيلها ودورانها.

وبعد ساعة من عودته إلى البيت، ظل الطفل ساكتًا يتمثل هذه الخبرة في ذهنه، وبعد ذلك بدأ خطوة خطوة يصف كل ما شاهده، وفي كل مرة كان يقص القصة بطريقة تختلف قليلاً عن سابقتها، وكان ينسى بعض التفاصيل، ليسترجع القصة من جديد. وألح الطفل على خاله جوين أن ينصب له عجلة مائية على جدول صغير قريب، وأصر على أمه كي تضع له أكياس دقيق صغيرة. وبعد ذلك ذهب إلى طاحونته الصغيرة وبدأ يعيد التجربة مالئًا الأكياس بالرمل ومحدثًا الجميع بحقيقة ما يعمل، أو يعيد حديثه بصوت مسموع إن لم يكن أحد يصغي إليه..

عند ذلك بدا واضحًا لجوين أن تعلم اللغة كان في الأساس تحويل المدركات Perceptions إلى أفكار Concepts فالطفل استخدم اللغة كي يتمثل التجربة التي مارسها في الطاحونة. فهو لدى زيارته للمطحنة أول مرة أدرك ظاهرة جديدة. ولدى عودته إلى البيت تمثل التجربة لمدة ساعة، وبعد ذلك أعاد قصة تجربته مرات ومرات، و«بلغته» من خلال «فكرته» عن الطاحونة.

التفسير المنطقي للحكاية

ويعلق الدكتور ديلر على حكاية جوين وابن أخته مع مفهوم الطاحونة، فيقول: «إن اللغة ليست مجرد مصطلحات أريد لها أن تكون وسائل اتصال، بل هي طريقة في التفكير A means of thinking وطريقة لتمثل العالم من خلال الذات. واللغة ليست مجرد اكتساب لعادات يرددها المرء في مناسبات مشابهة، بل هي عملية تنظيم للمدركات عن العالم من خلال الفكر اللغوي».

وفيما يخص اللغة الاجنبية يقول الدكتور ديلر: «إن تاريخ تعلم اللغة الاجنبية يظهر وكأنه إخفاق كله، فقلة قليلة من المتخصصين في اللغة في الجامعات الأمريكية يحسنون نصف ما ينبغي أن يحسن كي يدرك الحد الأدنى من الكفاءة الأكاديمية، وقلة قليلة جدًا من العلماء الأمريكيين يستطيعون القيام بأبحاث جدية في اللغات الأخرى عدا اللغة الأم (الإنجليزية)». ويسوق ديلر حادثة تعزز هذا المنحى حيث لم يستطع العلامة أنطون ميليت Antoine Meillet من جامعة باريس التفاهم مع العلامة ادجارستور فانت edgar Sturtevant من جامعة بيل عندما التقاه، إلا من خلال المترجم، مع أن كلاً منهما كان يعد من أكبر علماء العالم في اللغات الهندو - أوروبية!!».

وفي النهاية يعلق أبو حمده على دراسة الدكتور ديلر، مؤكدًا أنه بالرغم من أن بلدانًا كالهند وباكستان والبلاد العربية قد درست اللغات الإنجليزية والفرنسية لأبنائها منذ نعومة أظفارهم من خلال مواد دراسية في المدارس والجامعات، لم يبدع في هذه اللغات أحد منهم روائع مثل ما أبدع شكسبير وتشوسر في الإنجليزية، ومثل ما أبدع مللر ميه وفاليري في الفرنسية!.

ومعنى هذا أن استمرار التدريس والتعلم بلغة أجنبية لن يقربنا من الإبداع بقدر ما يستبقينا في دائرة التخلف الحضاري والعلمي والفكري. فإن أضيف إلى ذلك أن اللغات الحية تغنى بخطوات عملاقة وتسارع كبير، وأن مجاراتنا لها - اليوم - في تلكؤ وخمول؛ تبين لنا أن التوكؤ على لغة أجنبية في اكتساب المعارف تخلف حضاري أن لنا أن نهجره وأن نطرده.

إذًا... فباللغة الأم وحدها، من خلال إغنائها والترجمة إليها والتفكير فيها وبها، يكون ثمة إبداع في مجالات المعرفة، وحقولها المتنوعة. ومع ذلك فإن على المرء، في سبيل إغناء ثقافته أن يقبل على اللغات الأخرى ويحسن منها القدر الذي يستطيعه، مع الاعتبار أن التفكير الجاد لن يكون مصدر عطاء خصب ما لم يكن باللغة الأم.■

تعلم اللغة من كتاب ليس كتعلمها بين أهلها:

السياحة اللغوية

مصطفى ماهر*
القاهرة

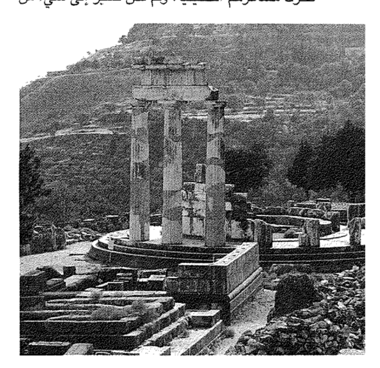
لم تعد هناك ضرورة ملحة لإقناع الناس بأهمية تعلم اللغات الأجنبية، فقد تضاءلت المسافات وأصبحت مواجهة الآخرين، أصدقاء أو أعداء، بلغاتهم من حقائق الحياة اليومية، وأصبحت الوسائط المتعددة تنقل إلينا ونحن في بيوتنا برامج من أنحاء العالم المختلفة بلغات مختلفة، يتفاوت فهمنا إياها وانتفاعنا بها بقدر حظنا من هذه اللغات. فإذا انتقلنا إلى مجالات الصناعة والتجارة والسياحة والخدمات وجدنا اللغات المختلفة تؤدي دورًا أساسيًا في الأخذ والعطاء. ناهيك من مجالات السياسة والتبادل الثقافي والمشاركة في صناعة مستقبل البشرية.

* رئيس قسم اللغة الألمانية بكلية الألسن - سابقًا - .

والتأسيس الإسلامي لتعلم اللغات الأجنبية واضح. فقد بين القرآن الكريم أن اختلاف الألسنة من آيات الله، وأن الله سبحانه وتعالى أراد بهذا الاختلاف أن يسعى البشر إلى «التعارف». والبشر أمة واحدة على اختلاف ألوانها وألسنتها، مهمتها العمران والقيام بالخلافة وإثبات انتمائها إلى البشرية الواحدة.

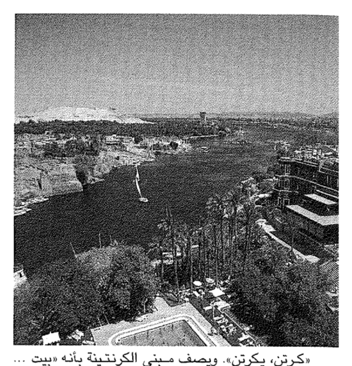
والمتتبع لتاريخ تعلم اللغات الأجنبية يجده مواكبًا لتاريخ الحضارة وعصورها، يصعد إذا صعدت ويهبط إذا هبطت، موازيًا لحركة الثقافات، ينشط عندما تتقارب، ويضعف عندما تتنافر. ولكن قضية تعلم اللغات الأجنبية لم تكن واضحة في أذهان الناس، وكانوا يجتهدون في تعلم اللغات استنادًا إلى الخبرة أو إلى نصائح صابت أو خابت.

فقد أتى على الناس حين من الدهر تعلموا فيه اللغات اعتمادًا على موروثات اللغات الميتة أي التي لم يعد أحد يتكلمها مثل اللاتينية القديمة والإغريقية القديمة. ووجدنا المثقفين في أوروبا في عصر النهضة وعصر النزعة الإنسانية يتعلمون اللاتينية في آثارها القديمة، ويحاولون أن يفهموها كما فهمها أصحابها في قرون ما قبل ميلاد المسيح بالنسبة إلى الإغريقية، وفي قرون تالية تصل إلى العصر الوسيط المبكر بالنسبة إلى اللاتينية، وكان منهم من كتبوا بها، نثرًا وشعرًا، وكان رجال الدين المسيحي من أتباع الكاثوليكية، وطائفة من العلماء والفلاسفة يفضلون الكتابة باللاتينية. ومن الواضح أن هذه اللغة الميتة التي مارسوها لم تكن تحرك مشاعرهم الحقيقية، ولم تكن تشير إلى شيء من حياتهم التي يحيونها مصبحين وممسين، وإنما كانت تشير إلى أشياء ووقائع ومفاهيم إما مطلقة مجردة وإما بعيدة عن مجال الملموسات اليومية المعروفة.



وإذا كان الأصل في تعلم اللغات الأجنبية في عصور الشفاهية والكتابة المحدودة هو مخالطة أهلها، فقد تغير النهج بعد ظهور المطبعة، ونشر الكتب القديمة بلغاتها أو منقولة إلى لغات أخرى، وأحس الناس على مر الزمن - بالدرس والمقارنة، ومع تطور المناهج العلمية- بالفرق بين اللغات الميتة واللغات الحية وجدنا علماء من المشتغلين بالاستشراق في القرن الثامن عشر يرسلون بعثات بحثية إلى بلاد في الشرق، منها بعثة كارستن نيبور Carsten Niebuhr الشهيرة في ستينيات القرن الثامن عشر، ليروا ويسمعوا ويعايشوا أهل اللغات الشرقية ليعرفوا المدلول الحقيقي الواقعي الحي للكلمات أو التعبيرات. وتساءل هؤلاء مثلاً هل كلمة بيت في نص من نصوص التوراة تعني «البيت» في تصورنا، أم أن البيت في النصوص القديمة هو الخيمة، بل الخيمة بمواصفات معينة.

وفي المقابل نجد في القرن التاسع عشر الشيخ رفاعة الطهطاوي عندما سافر إلى فرنسا وقرر أن يتعلم لغتها وأدبها وثقافتها أدرك بفهمه الثاقب أن هناك فرقًا هائلاً بين تحصيل اللغة الأجنبية اعتمادًا على القاموس، وكتب قواعد النحو، وعلى جمع المعلومات الواردة في الكتب القديمة والجديدة ، وبين أن يعايش هو الأشياء والناس. وكتابه «تخليص الإبريز في تلخيص باريز» مليء بالأمثلة. فهو يحدثنا عن أوراق يسميها «كازيتات» يطالعها الناس في فرنسا كل يوم باهتمام يعرفون منها أخبار ما يجري في البلاد، وهي التي نعرفها اليوم عندنا باسم الصحف أو الجرائد. ويسمع عن أشياء يسميها الاسبكتاكل، فيذهب إليها ويصفها بإسهاب ودهشة لأنه لم يعرفها في بيئته الثقافية، وهي دور المسرح والأوبرا والحفلات الموسيقية وما إليها، ويحاول أن يفهم هو أولاً وأن يفهّم القارئ كيف يكون ما نعرفه اليوم باسم التمثيل وما يعمله الممثلون وقيمته وتأثر الجمهور به. ونجده يخالط الفرنسيين ويحاول أن يفهم منهم وعن طريق تأثرهم وتصرفهم في المواقف المختلفة مدلول الكلمات والعبارات قبل أن يعبر عنها بأدواته اللغوية العربية التي كانت حقولها الدلالية مختلفة. يتحدث عما نعرفه اليوم باسم «الحجر الصحي» فلم يعرف اسمًا بالعربية فاستخدم الكلمة الأجنبية «كرنتينة» ومنها الفعل



«كرتن، يكرتن». ويصف مبنى الكرنتينة بأنه «بيت ... متسع جدًا، به القصور والحدائق والبناء المحكم». ويحكى أن الناس لا يجلسون على الأرض ولا على سجاد مفروش أو نحو ذلك، بل على كراسي، و يحكي عن طريقة تناول الطعام في الكرنتينة: «ثم مدوا السفرة للفطور». ويذكر أن الفرنسيين لا يأكلون بأيديهم بل بأدوات، ويصف كل ما يجده مختلفًا، محاولاً التقريب بين اللغتين.

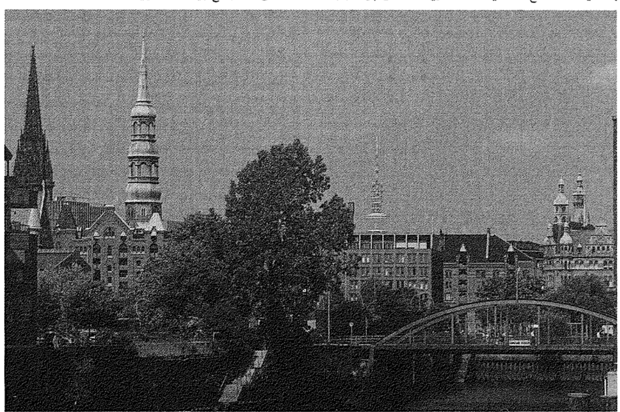
وجد رفاعة أن النصوص الأجنبية التي تتناول موضوعات علمية وفلسفية يمكن الاعتماد في استيعابها على القواميس والمراجع المكتوبة، أما النصوص المكتوبة أو المنطوقة أو المسموعة التي تشير إلى الحياة اليومية فلابد من تعلمها من أهل اللغة. فربما أوجز الناس في استخدام عبارات أو لم يستخدموا ما جاء في الكتب. لهذا فمن الضروري معايشة أهل اللغة حتى يعرف الإنسان معنى الخبز عندهم ومتى يأكلونه، وهل يعني ما يعنيه الخبز عندنا. والألمان على سبيل المثال يسمون وجبة العشاء «خبز المساء» أو «طعام المساء»، ويسمون الوجبة الأولى في الصباح «القطعة المبكرة» وكثيراً ما يستخدمون عبارة «يشرب القهوة» بمعنى «يتناول طعام الفطور أو الإفطار». والفعل الذي يستخدمونه في إعداد القهوة هو «طبخ القهوة»، فهم يطبخون القهوة، بل يطبخون الماء أي يغلونه. وهم يستخدمون اللغة في مواقف الضحك ومواقف الحزن وغيرها من المواقف بطرق مختلفة، بل إن الطبقات المختلفة، والأقاليم المختلفة تختلف في هذه الأمور. وإذا كان الفرنسيون يهتفون عند الدهشة «أُو!» فإن الألمان يهتفون «أخْ». وهناك كلمات تقال للأطفال ولا تقال للكبار، مثل الكلمات التي يستخدمون فيها قالب التصغير، وليس من المألوف لدينا اليوم أن نقول للطفل «اغسل وُجيهك»، ولكن الألمان يقولون ذلك للأطفال، ولديهم في كلامهم مع الأطفال تصغير مألوف لليد والإصبع والذراع والساق والرأس، ونحن نستخدم في المقال الاسم مع الصفة الدالة على التصغير، دون أن نعبر عن المدلول عندهم تمامًا . وهناك كلمات تأتي في الألمانية على لسان المرأة وتستغرب إذا قالها الرجل، مثل كلمة «مسمسم، منمنم، حلو»، والظاهرة معروفة في اللغة العربية الدارجة، فيدهش الناس إذا وصف رجل كبير شيئًا بأنه «زغنطوط». وهناك كلام يرتبط بالسن، كلام نجده مألوفًا إذا خرج من أفواه الشباب، ونستغربه إذا قاله الشيوخ. فإذا قال الصبي في ألمانيا وهو يتحدث عن أمه «مامي» لم يضحك المستمع لأن الكلمة مناسبة، أما الشيخ فالمناسب أن يقول «أمي». وفي اللغة الحية كلام يرتبط بمستوى اجتماعي معين، لا نستغربه إذا قاله رجل رفيع القدر، له أمر ونهي، وندهش له إذا قاله رجل رقيق الحال، ضعيف الحيلة. فليس لكل متكلم أن يقول «أنا أعطيت أوامر» أو «أصدرت توجيهات». ولابد أن صاحب الأمر يقصد الفكاهة أو السخرية إذا قال: «أنا عبد المأمور». كل هذه الفروق، وانسج على منوالها، يتعلمها الإنسان من مخالطة أهل اللغة.

وتهتم علوم اللغة بموضوع محوري، هو موضوع الخطاب اللغوي، والخطاب اللغوي العادي التلقائي الذي يعرفه أبناء اللغة دون قصد هو الذي يجب على طالب اللغة الأجنبية أن يتعلمه. لقد تبين أن أهل كل لغة يستجيبون سلبًا أو إيجابًا بنوعية معينة من طريقة التحدث إلى الناس. فقد يظن الأجنبي الذي لم يعايش اللغة بين أهلها أن الناس في بلد أجنبي معين يحبون أن يتحدث الإنسان إليهم بعبارات بليغة فيها تشبيهات واستعارات وكنايات وتلميحات إلى التراث، ويدهش إذا أحدث هذا اللون من الخطاب أثرًا عكسيًا.

والكلمات والعبارات لها ارتباطات كثيرة بعضها يظل عالقًا في أذهان الناس، فعبارة «كونوا على يقين من شكر الوطن» يضحك لها الألمان في مرارة لأنها من العبارات التي استخدمها هتلر، وتعبير «الحل النهائي» يفهمه الكثيرون في سياق التاريخ على أنه «القتل والإبادة».

وقد شهدت علوم اللغة أو اللسانيات، وعلوم تدريس اللغات الأجنبية، منذ القرن التاسع عشر

تطورات متسارعة، وعكف المتخصصون على إعداد برامج متطورة، لا يخرج البرنامج إلى الناس حتى يتناوله أصحابه أو المنافسون بالتعديل والتحسين ، واهتمت هذه العلوم بالتوسع في استخدام كل ما يظهر من آليات ومعينات، وأصبحت الأقمار الصناعية تنقل على شاشات التلفزيون إلى بيوتنا ثقافات بلغاتها، وثقافات منقولة إلى لغات أخرى، ومنها لغتنا. وقد تعددت الدراسات والتأملات لاستجلاء مشكلات تعلم اللغات الأجنبية وتجنب الأخطاء التي يقع فيها الأجانب. وقد عرفنا من الدراسات اللغوية المقارنة أن المدلولات تتباين وأن الحقول اللغوية لا تتطابق، وعرفنا الاختلافات بين المنظومات النحوية والصرفية. وعرفنا أنواعًا من تعلم اللغات، تعلم اللغات من حيث هي لغات ميتة، وتعلم اللغات من حيث هي لغات حية. وأدى الاحتكاك بين المجالات اللغوية إلى نحت كلمات لتدل على المدلولات في اللغات الأجنبية. ولكننا مهما استثمرنا هذه البحوث والإنجازات، نعود فنؤكد أن معايشة أصحاب اللغة في وطن اللغة له أهمية كبرى، وأن معلمي اللغات الأجنبية يحسنون صنعًا عندما ينبهون طلابهم إلى كيفية الإفادة من هذه المخالطة، وإلى شحذ حواسهم وعقولهم إلى التقاط الفروق ومعانيها. ومن الطبيعي أن نجد المؤسسات المشتغلة بالسياحة تضع «السياحة اللغوية» ضمن برامجها، تحقق لنفسها فائدة، وتحقق لعملائها فائدة أكبر. وكان المألوف فيما مضى من الزمان أن يقوم هواة السياحة بجولات في البلاد التي يحبون السفر إليها أو التي سمعوا عن عجائبها أو أرادوا التعرف إليها عن رغبة في العلم. أما في أيامنا هذه فقد تطورت صناعة السياحة، وأصبح هناك أنواع مختلفة مميزة، فهناك السياحة العلاجية، وهناك السياحة الدينية، وهناك السياحة العلمية. وإذا كانت اللغة هي ما يميز الإنسان، فلا غرابة في أن تكون لها سياحة تعنى بها، ولا غرابة في أن يؤدي هذا اللون من السياحة الهادفة إلى تحقيق النفع والمتعة في آن واحد. وأتصور أن برامج السياحة اللغوية إذا أحسن إعدادها، ولم تتحول إلى مجرد الكسب التجاري، يمكن أن تحقق نتائج بالغة الأهمية، لأنها تيسر على طالب اللغة شيئًا صعبًا، وتغريه بمتعة السياحة إلى معرفة الناس وفهمهم. وقديمًا قيل ليس من رأى كمن سمع، ونقول ليس من تعلم اللغة من كتاب، كمن تعلم اللغة بين أهلها. وإن صح أن ننبه إلى أن تعلم اللغة على نحو منظومي لا يجوز بحال من الأحوال أن يقف عند حد الاكتفاء بالممارسة، فاللغة لها نحوها ولها صرفها ولها إملاؤها، ولها خلفياتها الثقافية، ولها تدريبات تتطلب العمل الدائب والفكر الواعي والمثابرة والاطلاع المتعمق. فلنجمع بين الحسنيين.■



سنا استرداد

تخلصت منها باللمسة الحانية

هناك أجهزة كثيرة لإجراء عمليات الليزك. أما المراكز المتخصصة التي تحوز على الخبرة المتميزة فقليلة جداً. عندما قررت أن أتخلص من عناء النظارات والعدسات كانت النخبة وبلا تردد هي خياري الوحيد لأسباب عديدة: تقنية عالية ورعاية فائقة وأجهزة متطورة وبرامج فريدة وأشرطة تثقيفية ومراجع علمية وموقع نسيجي، والأهم من ذلك الفريق الطبي المميز الذي ساعد الألوف وعلى مدى سنوات للتخلص من النظارات والعدسات... نعم إني أرى كإعلامي رياضي جميع اللاعبين يلبسون الملابس نفسها، ولكن ليست كل الأقدام تسدد الأهداف. إذا كنت تنوي إجراء عملية الليزك فعليك بمركز النخبة وانضم إلى قافلة السعداء الذين تخلصوا من هم كان يؤرقهم. والجدير بالذكر أن مركز النخبة زود وحدة الليزك بأحدث الأجهزة من بينها أجهزة متابعة حركة العين وأجهزة قياس الانحرافات الانكسارية المعقدة(Abberrometer) وبرامج العلاج من خلال التصوير الطوبوجرافي وبرامج العلاج بالأمواج الأمامية (Wavefront Guided Excimer).



السقا إعلامي رياضي يلبس نظارات لاصقة مقاس ناقص أربعة أجرى في 11/ 3/ 1420 هـ وهو الآن يتمتع - بقوة بصر كاملة (15/ 20) منذ ذلك

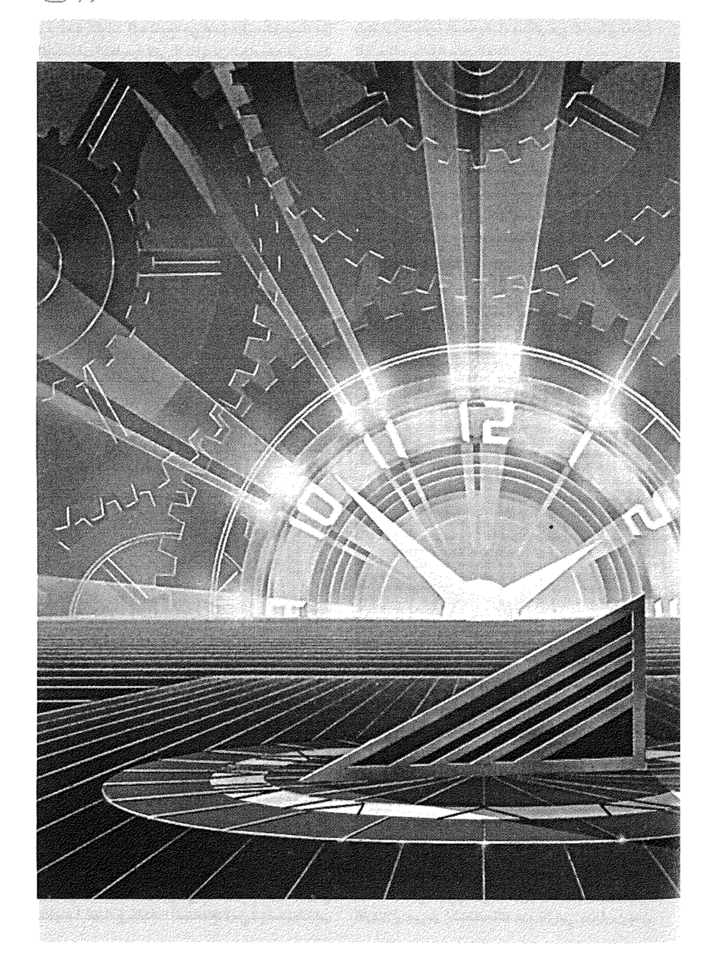
كليات المجتمع في المملكة:

ثانوي متقدم أو.. $\frac{1}{2}$ جامعي!

عبدالرحمن أبو عمه *
الرياض

تقدم الموسوعة الدولية للتعليم العالي كلية المجتمع (community college) بصورة أكثر جاذبية، ليس من قبيل الدعاية لها وإنما من واقع دور كليات المجتمع في المجتمعات التي انتشر فيها هذا النوع من التعليم، وتعرّفها على أنها مؤسسة تعليمية بها عدد من البرامج والتخصصات الدراسية لمدة سنتين دراسيتين على المستوى المتوسط بعد المرحلة الثانوية وقبل المرحلة الجامعية الأولى أو درجة البكالوريوس.

* كلية العلوم - جامعة الملك سعود.


12
10
2

تُعد كليات المجتمع، في عدة دول متقدمة، من المؤسسات التعليمية التي لا تقل عن الجامعات من حيث رغبة الالتحاق بها. لعل من أهم مبررات شيوعها وزيادة الإقبال عليها أنها تحتوي على برامج تتميز بالشمول والمرونة وتتلاءم مع حاجات الأفراد والمجتمع ومع حاجات خطط التنمية من الكوادر البشرية.

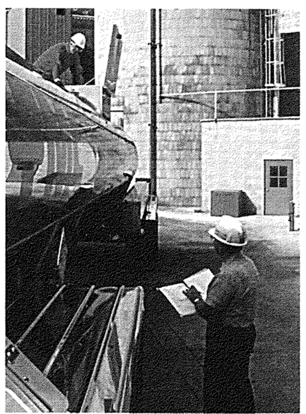
توفر برامج كليات المجتمع فرصة أكبر لراغبي الالتحاق بسوق العمل أو من يودون مواصلة تعليمهم الجامعي أو تدريبهم المهني المتقدم. لا تزيد مدد أغلب برامج الدراسة في كليات المجتمع عن سنتين وتنتهي بشهادات دون البكالوريوس تسمى درجة المشارك (as-sociate degree) وتسمى في المملكة دبلوم الكليات المتوسطة أو شهادة الكليات المتوسطة. لم تكن تجربة كليات المجتمع حديثة على مستوى العالم، كما لم تكن بالحداثة التي ظهر فيها هذا النمط من التعليم أو هذا الاسم لبعض الكليات في المملكة.

تهدف كليات المجتمع إلى تزويد الدارس بالمهارات التي يحتاج إليها سوق العمل، بالإضافة إلى قاعدة عريضة من المعلومات ذات الاستخدام المتعدد الأغراض مثل العلوم الأساسية والإنسانية ومثل اللغة ومهارات الاتصال واستخدامات الحاسب الآلي. لا توجد في أغلب كليات المجتمع مسارات للتعليم الجامعي، لأن كليات المجتمع لا تعمل كمعاهد تحضيرية للجامعات، وليس من أغراضها التعليم لأجل العلم. تعطي أغلب كليات المجتمع في العالم شهادة نهائية تؤهل الطالب لمهنة محددة وتؤكد إجادته لتخصص وإلمامه بمهارة يمكنه أن يصقلها بالخبرة المناسبة من الميدان.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المؤسسات ليست ملجأ لخريجي الثانوية العامة الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالجامعات، والكليات التقنية، والمعاهد التخصصية العالية، بل إنها مؤسسات تكاملية مع مؤسسات التعليم فوق الثانوي القائمة. بمعنى أنها تفتح أبوابها للطلاب الجادين والذين يفضلون الاتجاه إلى سوق العمل بمستوى الفئة الوسيطة للقوى العاملة. يجب ألا تكون كليات المجتمع مكونة من سنة أو سنتين دراسيتين إعدادية للتعليم الجامعي، كما يجب ألا تكون امتدادًا لا مبرر له لبرامج التعليم العام.

نستعرض فيما يلي تجارب بعض الدول في تقديمها لبرامج كليات المجتمع، ومن ثم نستعرض بإيجاز التجربة السعودية، ونذكر في السياق بعض الملاحظات والتوصيات العامة:

التجربة الأمريكية: أقدم كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية هي كلية جوليت (Juliet) والتي تم إنشاؤها عام ١٩٠١م أي أن كليات المجتمع الأمريكية قد تجاوزت المئة عام بانتهاء عام ٢٠٠١م. توجد الآن أكثر من (١١٣٢) كلية مجتمع في أمريكا، قد تتجاوز بفروعها أكثر من ألف وستمئة كلية منتشرة في كل الولايات الأمريكية وفي كل المدن الكبيرة وأغلب المدن الصغيرة. تقوم كليات المجتمع الأمريكية بتعليم حوالي



نصف الشعب الأمريكي الذي تجاوز تعليمهم المرحلة الثانوية. وتكاد تكون كل كليات المجتمع الأمريكية أعضاء في الاتحاد الأمريكي لكليات المجتمع (AACC) والذي بدأ عمله في عام ١٩٢٠م، ويقع مقره في المركز الوطني للتعليم العالي في واشنطن العاصمة. يعمل الاتحاد مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى والحكومة الفدرالية والمؤسسات التي تمثل القطاعين العام والخاص.

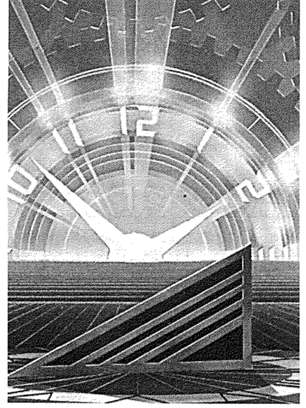
تنص رسالة هذا الاتحاد على عبارة أخاذة في معناها، وهي أنه مع تغير الزمن فالمتعلم هو من يرث الأرض أو هو من استخلفه الله هذه الأرض، بينما من يظن

أنه عالم أو العالم هو من حمل في صدره أشياء قد تكون أو تبدو جميلة ولكن لم يعد العالم، بفتح اللام، بحاجة لها. يقابل هذه العبارة القول العربي المأثور بأن الإنسان عالم ما دام يطلب العلم ومتى ظن أنه علم فقد جهل.

تقدم كليات المجتمع في الولايات المتحدة عشرات التخصصات في الدراسات العلمية والنظرية والإنسانية والمهنية والتقنية والإدارية. تهدف كل كليات المجتمع تقريبًا إلى تزويد سوق العمل بما يحتاج إليه من الكوادر التي تم إعدادها بالمهارات الأساسية، وأصبحت مستعدة للتدريب المتخصص أو التعليم الجامعي المتقدم. تواصل أعداد كبيرة من خريجي كليات المجتمع تعليمها الجامعي دون أن تفقد كثيرًا من متطلبات دراستها للدرجة المتوسطة. يرى بعض خريجيها عدم قدرتهم على مواصلة التعليم الجامعي، ويكتفون بما حصلوا عليه من التعليم الأكاديمي ويتجهون للتدريب، وقد يواصل بعضهم تعليمهم الجامعي بعد سنوات أخرى بالانتظام أو البرامج التعليمية المسائية أو المفتوحة.

التجربة اليابانية: تهدف كليات المجتمع في اليابان إلى تطوير مهارات الدارسين فيها والتي يحتاج إليها سوق العمل ومتطلبات الحياة اليومية من المهن والأعمال والعلوم. ويتطلب الالتحاق بكليات المجتمع اليابانية الحصول على الثانوية العامة وهي المتطلب نفسه للالتحاق بالجامعات.

بدأ العمل بأسلوب كليات المجتمع في اليابان في أوائل الخمسينيات الميلادية، وتم اعتبارها جزءًا من منظومة التعليم العالي في بداية الستينيات تقريبًا من القرن العشرين الميلادي الماضي. وصل عدد كليات المجتمع اليابانية في عام ١٩٩٥م إلى ٦٥٥ كلية. تصل نسبة الكليات الخاصة منها إلى حوالي ٧٧٪. يدرس في مؤسسات التعليم العالي اليابانية أكثر من ثلاثة ملايين طالب وطالبة، وتحتضن كليات المجتمع حوالي ٢٠٪ من هؤلاء الطلبة. أكثر التخصصات التي تقدمها كليات المجتمع نذكر منها العلوم الإنسانية والاقتصاد المنزلي والعلوم التربوية والتخصصات الصحية المساعدة وبعض تخصصات الهندسة أو التقنية والآداب وتخصصات في العلوم الأساسية والعلوم الزراعية. كما تتراوح الدراسة في هذه الكليات بين سنتين وثلاث سنوات. يستطيع بعض خريجي كليات المجتمع مواصلة دراستهم الجامعية مباشرة أو بعد العمل لفترة ومن ثم العودة إلى مقاعد الدراسة. تتميز برامج كليات المجتمع بسرعة تجاوبها لسوق العمل ومرونتها الكبيرة في تطوير مناهجها أو تغييرها أو تحويرها بما يضمن لخريجيها مكانًا مناسبًا في الشركات والمؤسسات الصناعية والتجارية والخدمات العامة. لهذا فإن خريجي كليات المجتمع في اليابان لا يجدون صعوبة في الحصول على العمل فور تخرجهم. كما تعتمد هذه الكليات على أعضاء هيئة تدريس يتفرغ حوالي ٨٤٪ منهم للعمل في هذه الكليات.



التجربة الفرنسية: تعد المعاهد الجامعية للتقنية (University Institute of Technology) النموذج الموازي لكليات المجتمع في أمريكا وكليات التعليم الإضافي أوالتقني في أستراليا وبريطانيا والكليات المتوسطة في اليابان. تتميز هذه المعاهد عن الجامعات في التعليم العالي الفرنسي بأنها تهدف إلى تخريج متخصصين مع خلفية علمية جيدة ومع إلمام بالتقنية الحديثة واستخداماتها. تساعد ازدواجية التأهيل في التخصص المهني واستخدامات التقنية على تطوير قدرات ومهارات الخريج وتيسير تقدمه في عمله. مدة الدراسة في هذه المعاهد الجامعية التقنية سنتان

موجهتان للتدريب المكثف على أعمال وتخصصات محددة. تم إنشاء أول معهد جامعي للتقنية في فرنسا عام ١٩٦٦م وكان ذلك استجابة لمتطلبات الصناعة لأيد عاملة ماهرة وقادرة على التعامل مع التقنية، ولتأهيل مساعدي مهندسين وفنيين لا يمكن الحصول عليهم عادة من الجامعات الأكاديمية. وصل عدد هذه المعاهد الآن إلى (١٠٤) معاهد منتشرة في المدن الفرنسية الكبيرة منها والصغيرة. يتكون كل معهد من عدة أقسام موزعة على مجالات الدراسة، فهي تقوم بتدريس المقررات في تخصصاتها أو المقررات المساندة في تخصصات أخرى. تحتوي هذه المعاهد مجتمعة على (٥٩١) قسمًا منها (٣٥٩) قسمًا في قطاع الصناعة و(٢٤١) قسمًا في قطاع الخدمات. كما يصل عدد التخصصات التي تقدمها هذه المعاهد إلى (٢٥) تخصصًا منها (١٥) تخصصًا في مجال الصناعة و(١٠) تخصصات في مجال الخدمات، ويعمل مهنيون وباحثون وخبراء ميدانيون بتدريس نصف مقررات الدراسة في هذه المعاهد، كل معهد على استيعاب ما يصل في المستقبل إلى حوالي (٣٥٠٠) طالب وطالبة.

يقوم بحوالي نصف التدريس أو التدريب مهنيون ممارسون مثل المهندسين والمديرين والعاملين في البحث سواء من قطاع الصناعة أو معامل البحث، أما النصف الباقي من التدريس فيقوم به مدرسون مؤهلون لذلك على ألا تقل مؤهلاتهم الأكاديمية عن ماجستير. يعزز هذا الأسلوب التأهيل المهني للدارسين المرتبط بالواقع الميداني، مع العناية بالخلفية الأكاديمية والإلمام بالتقنية.

تقبل المعاهد الجامعية للتقنية طلبات الراغبين من الطلبة من الالتحاق بها ممن لا تقل مؤهلاتهم السابقة عن درجة البكالوريا الفرنسية أي شهادة الثانوية أو ما يعادلها. يمنح الدارس بعد إنهائه متطلبات الدراسة درجة وطنية تسمى الدرجة الجامعية في التقنية (DUT). يمكن للطلبة كذلك الحصول على هذه الدرجة من خلال برامج لتعليم الكبار أو عن طريق برامج التعليم التعاوني التي يتداخل فيها التعليم مع التدريب، أو ما يعرف في بريطانيا بنظام الشطائر.

لقد حظيت هذه المعاهد بإقبال جيد، ربما يفوق إقبال الطلبة على الجامعات الفرنسية بما في ذلك العريقة منها، ولعل ذلك يعود إلى أسباب عدة، من أبرزها: قدرة الخريج على الحصول على عمل مناسب



مباشرة بعد التخرج، وتمكنه من التأقلم مع بيئة العمل ومتطلباته بسرعة كبيرة، وإمكانية مواصلة الخريج للدراسة المؤدية لدرجة البكالوريوس وربما لدرجات أعلى. تجدر الإشارة إلى أن أغلب التخصصات التي تقدمها المعاهد الفرنسية من التخصصات التي يتطلبها سوق العمل في كثير من المجتمعات، كما أن التجربة الفرنسية قد تجاوزت مرحلة المراجعات الأولية، واستفادت من مراحل التقويم وعملية متابعة الخريجين ومراعاة متطلبات سوق العمل، واستطاعت ترتيب أسلوب اتخاذ القرار فيها بما يضمن مراعاة مصالح المعاهد والطلبة والجهات المستفيدة أو المستقبلة للخريجين، وهي المؤسسات أو الشركات.

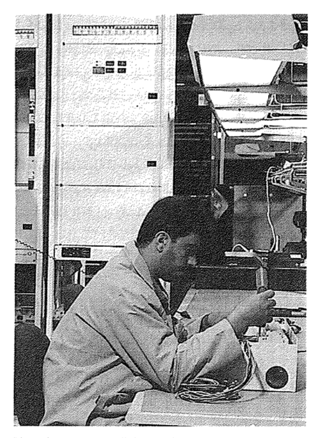
التجربة البريطانية: كان في بريطانيا العديد من الكليات الجامعية متعددة التقنية والتي تقدم درجة متوسطة أو جامعية يغلب عليها التدريب والمهارات المهنية، وتقدم أغلبها برامج الشطائر (الساندويتشات) التي يفصل التدريب الميداني بين فترتي التعليم في هذه الكليات. وكان بعض هذه الشطائر سميكة أي تطول فيها فترة التدريب وبعضها نحيفة أي قصيرة في زمنها. فقدت أغلب هذه الكليات هدفها وأدخلت في تخصصاتها موضوعات أكاديمية بحتة وأكثرت بعضها

من درجات البكالوريوس حتى أصبحت الفئة الغالبة، وقدم كثير منها برامج للدراسات العليا وخصوصًا الماجستير. وبذلك فقدت هذه الكليات هدفها مع مرور الزمن وتحولت تسع عشرة كلية منها إلى جامعات في عام ١٩٩٢م. أما النوع الآخر فهو الكليات المتخصصة مثل كليات الرسم المعماري وكليات المعلمين والكليات متعددة البرامج. استمرت بعض هذه الكليات في تقديم برامج تلبي حاجة بيئتها المحلية، وتعنى بتقديم برامج مسائية ودورات تدريبية تقدم بعضها برامج مهنية مثل الشهادة الوطنية العليا والدبلوم الوطني العالي وذلك في عشرات التخصصات. يمكن لحملة الدبلوم الوطني من الالتحاق بالجامعات لاستكمال متطلبات الحصول على درجة البكالوريوس. أي أن كليات المجتمع البريطانية تؤهل الدارس فيها لعمل أو مهنة مناسبة، ويمكن لمن أتم بعض برامجها بتقدير مناسب أو أصقل تدريبه بخبرة جيدة من مواصلة التعليم الجامعي، ويعفى عادة من دراسة السنة الأولى في الجامعة.

تجدر الإشارة إلى أن بعض كليات المجتمع وكليات التعليم الإضافي القائمة تقبل من غير خريجي الشهادة البريطانية في الثانوية.

التجربة الأردنية: تحول في عام ١٩٨٠م كثير من المعاهد التقنية بعد تطويرها إلى كليات للمجتمع، وقد تجاوز عدد هذه الكليات الأربعين كلية. كانت بعض هذه الكليات معاهد لإعداد المعلمين والمعلمات ومن ثم تحولت إلى كليات. هدفت هذه الكليات في بداية نشأتها إلى تزويد القطاع العام بما يحتاجه من المهن المتوسطة والعمالة الماهرة ومن ثم هدف أغلبها إلى تلبية حاجة القطاع الخاص من مختلف التخصصات التي يتطلبها سوق العمل. تقدم هدف الكليات عشرات التخصصات الإدارية والمكتبية والتخصصات الطبية المساعدة والتخصصات التقنية أو الهندسية المساعدة والتخصصات الزراعية وبعض تخصصات العلوم الأساسية وتخصصات العلوم الإنسانية، بالإضافة إلى العديد من المهن. أناطت الدولة الإشراف على كليات المجتمع بجامعة البلقاء التطبيقية التي أنشئت عام ١٩٩٦م. كان في الأردن ذلك الحين خمس كليات حكومية وخمس كليات عسكرية وثماني عشرة كلية أهلية.

التجربة السعودية: يطلق التربويون في بعض دول العالم على كليات المجتمع اسم الكليات المتوسطة، نظرًا



لمستوى المتخرج من برامجها الذي هو فوق المرحلة الثانوية ودون المرحلة الجامعية النهائية. وبالنظر إلى هذه التسمية فإن بعض الجهات الحكومية التعليمية في المملكة العربية السعودية قد سبق أن استفادت من نمط معين لمثل هذه الكليات. فقد قامت وزارة المعارف بإنشاء أول كليتين متوسطتين لتخريج معلمي المرحلة الابتدائية عام ١٣٩٦ / ١٣٩٧هـ في كل من مكة المكرمة والرياض، وتوالى إنشاء هذه الكليات حتى جاء عام (١٤٠٩هـ) حيث تحولت إلى كليات للمعلمين بلغ عددها حتى عام ١٤٢١/١٤٢٢هـ ١٨ كلية تمنح البكالوريوس في التعليم الابتدائي. كما قامت الرئاسة العامة لتعليم البنات، سابقًا، بإنشاء أول كلية متوسطة عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ في كل من المدينة المنورة وعنيزة، ثم توالى إنشاء الكليات حتى بلغت ما يزيد على ٣٠ كلية، بدأت الرئاسة تحويل أغلبها منذ عام ١٤١١هـ إلى كليات (مطورة) تمنح البكالوريوس في التعليم الابتدائي. قامت المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني كذلك بإنشاء أول كلية تقنية متوسطة عام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ بالرياض، ثم توالى افتتاح الكليات التقنية المتوسطة حتى بلغت عشر كليات في عام ١٤٢١هـ، جميعها يمنح شهادة دبلوم الكلية المتوسطة، أما كلية التقنية بالرياض فتمنح شهادة

البكالوريوس في بعض الأقسام. كما قامت وزارة البرق والبريد والهاتف بتحويل معهدي الاتصالات السلكية واللاسلكية في كل من الرياض وجدة إلى كليتين تقنيتين متوسطتين للاتصالات عام ١٤١١هـ وهما يتبعان حاليًا للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.

قامت وزارة الصحة عام ١٤١٣هـ بافتتاح ثلاث كليات متوسطة للعلوم الصحية في كل من الرياض والدمام وأبها، كبداية لهذا النوع من التعليم، ثم توالى إنشاء هذه الكليات واستمرت في الزيادة حتى بلغت ١٣ كلية في عام ١٤٢٢هـ. كما أنشأت الهيئة الملكية للجبيل



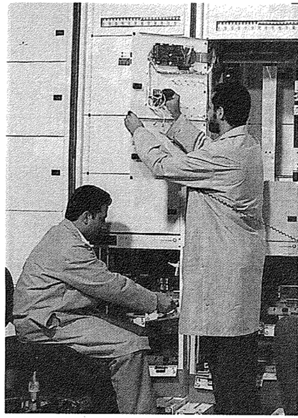
وينبع كليتين تقنيتين في كل من مدينتي الجبيل الصناعية وينبع الصناعية. يقدم معهد الإدارة العامة برامج عدة في الإدارة والمحاسبة والحاسب الآلي لخريجي الثانوية العامة لا يمكن تصنيفها في غير فئة برامج كليات المجتمع أو الكليات المتوسطة.

لم يتم في الواقع إنشاء كليات المجتمع بهذا المسمى وبما تعنيه من تنوع في التخصصات الجامعية إلا حديثًا، حيث إن أول أربع كليات للمجتمع قد تم إنشاؤها قبل سنوات هي: كلية المجتمع في تبوك، والتابعة لجامعة الملك عبدالعزيز، كلية المجتمع في حائل والتابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وكلية المجتمع في جازان، والتابعة لجامعة الملك خالد. وكان إنشاء هذه الكليات عام (١٤١٩/١٤٢٠هـ)، أما كلية المجتمع في حفر الباطن، والتابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن فكان إنشاؤها في العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ. ومن المتوقع التوسع في القبول في هذه الكليات وأن يتم افتتاح العديد من الكليات المماثلة لها في مدن المملكة الأخرى. كما قد يكون من المناسب تحويل الكليات المتوسطة للبنات أو بعض كليات المعلمين في وزارة المعارف إلى كليات مجتمع حيث أدت دورًا جيدًا في زيادة نسبة السعودة في التعليم العام، وقد حان الوقت لأن توجه بعض برامجها لخدمة مجتمعاتها في مهن أخرى يكون التعليم في مقدمتها. من المؤكد أن الاستمرار في تخريج معلمين ومعلمات بما يزيد على حاجة المجتمع لن يسهم إلا في زيادة نسبة البطالة المؤهلة. فزيادة المؤهلين تربويًا في بعض التخصصات، وخصوصًا الإناث أصبحت عبئًا يؤرق المخططين للسعودة واستيعاب الخريجين في قطاع العمل النسائي. يقترح البعض التقاعد المبكر للمرأة، ويرى آخرون استحداث العمل الجزئي، ويرى غيرهم أهمية إعادة تأهيل المرأة لأعمال غير التعليم مع استمرار تخريج الآلاف سنويًا من المؤهلات في هذه التخصصات.

نعود الآن إلى دور كليات المجتمع ووظائفها وأهدافها ونقول إن هذه كليات من البدائل المناسبة لتنويع قاعدة التعليم فوق الثانوي بالمملكة وزيادة أنماطه، وتساعد الكليات على انتشاره الجغرافي ليشمل أغلب مناطق المملكة ومدنها، وربما بعض قراها.

تهدف كليات المجتمع إلى توفير برامج شاملة ومتنوعة التأهيل وموجهة لممارسة مهن محددة وإجادة مهارات والحصول على مكاسب جانبية مثل الإعداد لمواصلة التعليم الجامعي، وتوفير مكان مهيأ لتعليم الكبار، والتعليم المستمر، وبرامج التعليم والتدريب الإنعاشية أو التجديدية أو الإصلاحية من بين أهداف أخرى. تستطيع كليات المجتمع إتاحة الفرصة لكل راغب في الدراسة دون النظر إلى سنه، أو مستوى تحصيله أو قدراته أو جنسه أو خلفيته الاجتماعية أو الاقتصادية ودون شروط للقبول متزايدة في شدتها طردًا مع زيادة أعداد خريجي الثانوية العامة. كما تهدف الكليات إلى خدمة مجتمعاتها المحلية بتقديم مختلف التخصصات التي يتطلبها سوق العمل المحلي.

من الملاحظ على كليات المجتمع التابعة للجامعات أو التابعة لوزارات وإدارات الدولة الأخرى أنها تفتقد التنسيق فيما بينها كثيرًا وخصوصًا في تحديد التخصصات التي تقدمها، وفي عدد سنوات الدراسة التي تتراوح بين سنتين، وسنتين ونصف، وثلاث سنوات، وفي كمية ونوعية متطلباتها الدراسية. ولكن أغلب هذه الكليات تتفق في توجهها الأكاديمي بدرجة ملحوظة من حيث مقرراتها الدراسية وفي عدم إعطائها التدريب اللازم لسوق العمل أو لعملها بمعزل عنه دون تنسيق مستمر معه ودون التزام منه أو إلزام له بتوظيف الخريجين. تنقسم بعضها إلى برامج تأهيلية أو برامج إعدادية للجامعات مما يفقد هذه الكليات دورها الرئيس وهو أن تعطي درجة نهائية وليس نصف درجة جامعية. قد تخطط بعض الكليات لإعادة تدريس من لا يتمكن من تحقيق شروط الالتحاق بالجامعة من خريجي المسار التأهيلي. اتبعت بعض كليات المجتمع والكليات المتوسطة نظام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالرغم من إغراقه في الأكاديمية وعدم مناسبة تقويم العاملين فيه لأهداف هذه الكليات. تعوز الخبرة خريجي هذه الكليات لعدم إعطائهم تدريبًا ميدانيًا كافيًا أو لعدم مساهمة خبراء من الميدان في تعليمهم وتوعيتهم بمتطلبات سوق العمل. تحتاج كليات المجتمع والكليات المتوسطة، بغض النظر عن الجهة المشرفة عليها، إلى نوعية خاصة من أعضاء هيئة التعليم والتدريب، ولا تعد الدكتوراه في الفلسفة في أغلب التخصصات مؤهلاً مناسبًا بل وقد يكون مضرًا ومعرقلاً لتحقيق أهداف هذه الكليات. ما زالت بعض القطاعات الوطنية من الشركات والمؤسسات تستقدم أعدادًا كبيرة من العمالة التي يمكن أن توفرها كليات المجتمع بالتنسيق مع هذه القطاعات. كما أن أعداد الطلبة أو الطالبات في الكليات المتوسطة محدودة ولا تتجاوز بضع مئات في أغلب الكليات والمجتمع يحتاج إلى كليات تستوعب آلاف الطلبة. ومن الملاحظ أن معظم مباني الكليات لا تناسب وظائفها وتحد من دورها، وإن توفرت بعض المباني فلا توجد برامج مسائية لاستغلال الإمكانات المتوفرة، فكثير من هذه الكليات لا تتجاوز مدة إشغالها سبع ساعات في اليوم. كما أن وجود أكثر من كلية مجتمع تحت أسماء وعناوين وتحت إشراف جهات حكومية متعددة مثل كلية متوسطة أو كلية معلمين أو معلمات أو كلية تربية أو كلية صحية أو كلية تقنية أو برامج متوسطة في معهد الإدارة أو كلية اتصالات أو كلية تقنية تابعة للهيئة الملكية في الجبيل وينبع، هذا الوجود تشتيت لجهود الدولة وتباين أو تكرار في البرامج لا مبرر له، وتؤدي إلى قبول أعداد محدودة من المستفيدين لا تحقق الجدوى الاقتصادية من الاستثمار الوطني. يجب أن تخضع كل هذه الكليات والتي تتجاوز المائة كلية في المملكة إلى جهة تنظيمية وإشرافية وتنسيقية وتخطيطية واحدة أسوة بكثير من الدول التي أشرنا إلى تجارب بعضها في بداية هذا المقال. تقبل كثير من



الجامعات الأجنبية خريجي الكليات المتوسطة أو كليات المجتمع وتحتسب لهم ما درسوه في هذه الكليات وتضع جامعاتنا وصفة محددة وشروطًا مشددة تنتهي بأن لا تحسب لخريج كلية المعلمين أو كلية المعلمات المتوسطة أو الكليات التقنية أو الصحية أي وحدات دراسية وتعده طالبًا مستجدًا وتطلب منه دراسة مبادئ تخصصه من جديد. خلو كليات المجتمع من المكافأة الشهرية وقفل الجامعات الباب أمام خريجي الكليات المتوسطة يجعل هذه الكليات الخيار الأخير لخريجي الثانوية ويفرغها من هدفها ويضع العوائق أمامها وقد يؤدي إلى فشلها. ■



حتى عام ٢٠٠٧م

التعليم البولندي ... يمش

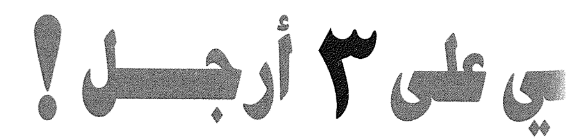


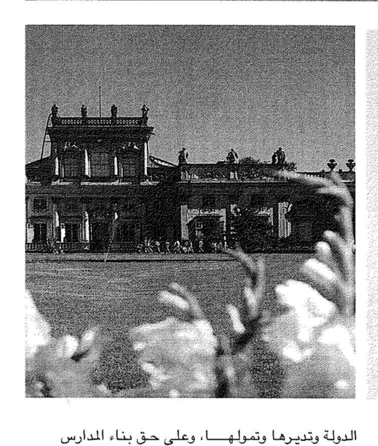
لا يمكن اعتبار استبدال نظام الحكم، من شيوعي استمر أكثر من أربعة عقود إلى نظام رأسمالي على النمط الغربي، عملية تجميل محدودة أو مجرد تعديل طفيف، بل هي عملية زرع قلب جديد، أو تغيير جلد، هي باختصار تبديل هوية. وهذا ما يحدث في بولندا منذ عام ١٩٨٩ وحتى الآن.

لعب التعليم دومًا دورًا مهمًا في تاريخ بولندا، فبعد استعادة بولندا لاستقلالها عام ١٩١٨، استطاعت - بفضل التعليم - حتى عام ١٩٣٢ توحيد الأمة البولندية من جديد، ووضع وزير التعليم آنذاك يدجيفيتش Jedrzejowicz نظامًا تعليميًا استمر ساريًا حتى الأمس القريب، والذي تضمن ٧ سنوات للمرحلة الابتدائية، و٦ سنوات للمرحلة الثانوية.

ولكن عندما دخلت القوات الألمانية النازية الأراضي البولندية في ١ سبتمبر ١٩٣٩، بدأت فورًا في القضاء على البنية التحتية للنظام التعليمي هناك، ولم تسمح إلا بالمدارس الابتدائية، وبعض المدارس الفنية. ولكن البولنديين استطاعوا من خلال تنظيم العملية التعليمية تحت الأرض، أن يضعوا أساسًا متينًا، كان له أهمية قصوى في عملية استئناف التعليم بعد انتهاء الحرب.

وبعد تخلص بولندا من القوات النازية، وانتقامها من الأقلية الألمانية، بطردها من البلاد، وسلبها الكثير من ممتلكاتها، وحصولها على أراض ألمانية كتعويض لها عما لحق بها، ثم هيمنة الشيوعيين على الحكم عام ١٩٤٨م، تم إقحام المفاهيم الشيوعية في كل المناهج التعليمية، فأصبحت أيديولوجية مسيسة، وصار التعليم مجانيًا مفتوحًا للجميع، وتقرر إلغاء المدارس الخاصة. ومدارس الأقليات العرقية.





- **تشير الإحصائيات إلى التراجع الكبير في عدد الأطفال الملتحقين بالروضة مقارنة مع فترة الحكم الشيوعي.**
- **«السنة الصفر» تحضر الطفل للمرحلة الابتدائية.**
- **لا يزيد عدد ساعات معلم المرحلة الثانوية عن 40 ساعة أسبوعياً.**

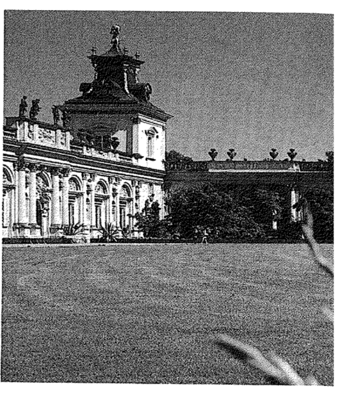
ورغم إدراك المسؤولين البولنديين في الحكومات المتعاقبة لتردي المستوى التعليمي في بولندا، وسعيهم الدؤوب لإصلاح الأوضاع، فقد فشلت جميع هذه الخطط خصوصًا في فترة الستينيات والسبعينيات والتسعينيات من القرن الماضي، لأسباب شتى منها الاختلاف بين أفراد الطبقة الحاكمة حول أفضل السبل، أو نقص الأموال اللازمة لذلك.

ثم أدت المواجهات بين الشيوعيين وبين النقابات العمالية في مطلع التسعينيات إلى انتهاء الحكم الشيوعي، وتقرر في مفاوضات المائدة المستديرة في عام ١٩٨٩م، تنقية المناهج التعليمية من المفاهيم الشيوعية، ومن الأهداف الماركسية، وحصول قطاع التعليم على استقلاليته من وصاية اللجنة المركزية للحزب الشيوعي، وتقليل تبعيتها للدوائر الحكومية المركزية، لتصبح أكثر ديموقراطية، وأن تجري عملية إصلاح التعليم من تحت إلى فوق، أي أن يتولى المعلمون والمعلمات وضع المقترحات والتصورات التي يرونها مناسبة، لعرضها على اللجان المختصة، واختيار أفضلها، ودمجها في إطار تصور يجب الانتهاء منه حتى عام ١٩٩٥م، لتدريسها بعد ذلك في المدارس البولندية كلها.

وينص قانون التعليم الصادر بتاريخ ٧ سبتمبر ١٩٩٨م، على أن المدارس هي مؤسسات عامة تنشئها الدولة وتديرها وتمولها، وعلى حق بناء المدارس الخاصة غير الحكومية، والمدارس التجريبية ذات الفلسفات التعليمية الخاصة، ويطالب بتحسين رواتب المعلمين، وبمواكبة المناهج التعليمية لروح العصر، وتوافقها مع هياكل الاقتصاد الحر (اقتصاد السوق)، وبتزويد المدارس بالتقنيات الحديثة، وأن يستبدل باللغة الروسية كلغة أجنبية أولى اللغات الغربية، الإنجليزية والألمانية والفرنسية والإسبانية. ويحدد القانون الجديد فترة التعليم الابتدائي بثماني سنوات، ثم يتيح الاختيار بين تعليم ثانوي عام لمدة أربع سنوات (به ثلاثة أقسام، وهي: العلوم والرياضة والأدبي)، أو تعليم مهني متوسط لمدة ثلاث سنوات، أو تعليم مهني عال لمدة أربع أو خمس سنوات. وجدير بالذكر أن التعليم البولندي يوفر إمكانية الحصول على الشهادة المتوسطة العامة بلغتين إحداهما البولندية.

ويحدد قانون التعليم الجديد الذي بدأ العمل به منذ عام ١٩٩٩م أهداف العملية التعليمية في بولندا في نقاط من أهمها:

- الارتقاء بمستوى التعليم في المجتمع عن طريق تشجيع التعليم المتوسط والعالي.
- تمكين خريجي المدارس البولندية من التنافس مع نظرائهم في أوروبا المستقبلية الموحدة.



- ضمان تساوي الفرص بين جميع الطلاب في الالتحاق بالموسسات التعليمية.
- تحسين مستوى التعليم عن طريق التوفيق بين التعليم والتربية بل ودمجهما في إطار مشترك.
- تدريس لغتين أجنبيتين لكل التلاميذ.
- زيادة رواتب المعلمين بصورة كبيرة، وربط هذه الزيادة بأداء المعلم.

ويقترح القانون المذكور السبل التالية لتحقيق هذه الأهداف:

- زيادة مدة إلزامية التعليم حتى إتمام السنة السادسة عشرة من العمر، وبالتالي تأخير وضع الطالب أمام خيار نوع التعليم الثانوي المناسب لقدراته وميوله.
- مراعاة النمو البدني والنفسي للطالب في وضع مناهج كل مرحلة تعليمية، بحيث تتناسب المعايشات المدرسية مع الاحتياجات والمتطلبات العمرية للدارسين. وتنمية قدرة التلاميذ على التصرف والاستقلالية وتكوين رأي خاص.
- إدراج مواد تعليمية جديدة، مثل علم الاجتماع كبديل لمادة التربية القومية، والعلوم البيئية، والتربية الصحية، وبولندا وأوروبا، وثقافة الأقاليم، والتربية الإعلامية.

معلومات عامة عن بولندا

- تقع بولندا في قلب أوروبا، وتغطي مساحة ٣١٢٦٨٥ كيلو مترًا مربعًا، ويبلغ عدد سكانها تبعًا لإحصائيات عام ١٩٩٧م حوالي ٣٨ مليون نسمة، وعاصمتها وارسو ويسكنها حوالي ١٦٣٢٥٠٠ نسمة.
- لا يزيد عدد الأجانب في بولندا على ثلاثة ملايين شخص، وأهم الأقليات هناك من أصول ألمانية وأوكرانية وغجرية وسلوفاكية وأرمينية وتتارية وتشيكية.
- نسبة الأمية في بولندا تبلغ ١٪، وأهم اللغات إلى جانب البولندية هي لغات الأقليات.
- أكثر البولنديين من معتنقي الديانة المسيحية الكاثوليكية بنسبة ٩٥,٨٪ (علمًا بأن الزعيم الروحي للكنيسة الكاثوليكية في روما وهو البابا يوحنا الثاني من بولندا).
- يبلغ متوسط الدخل السنوي للفرد ٤٠٧٠ دولارًا أمريكيًا.
- يعيش في بولندا ٥,٤٪ من إجمالي السكان تحت خط الفقر.
- أهم الأحزاب الممثلة في البرلمان هي: حزب التضامن (زوليدارنوش) وعدد مقاعده في البرلمان ٢٠١ من إجمالي ٤٦٠ مقعدًا، واتحاد اليساريين الديموقراطيين (خليفة حزب العمال الشيوعي) بـ ١٤٦ مقعدًا، واتحاد الحرية ٦٠ مقعدًا، وحزب الفلاحين ٢٧ مقعدًا.
- إجمالي الناتج القومي ١٤٥١٤٦ مليون دولار أمريكي، بمعدل نمو مقداره ٤,٧٪ والعجز في الميزانية ٢,٧٪.
- معدلات البطالة ١٥,٦٪ تبعًا لإحصائيات يناير ٢٠٠١م.
- عدم استيفاء بولندا للشروط التي وضعها الاتحاد الأوروبي (ارتفاع معدلات البطالة، وانخفاض معدلات النمو، والعجز في ميزان المدفوعات، وعدم القدرة على الوصول لمعايير الاتحاد الأوروبي فيما يتعلق بحماية البيئة والقضاء على البيروقراطية) جعل انضمامها للاتحاد في الموعد الأصلي في مطلع العام القادم أمرًا مستبعدًا. ■

- إصلاح التعليم الفني عن طريق ربط التعليم النظري العام بالتدريب الفني المتخصص والمتعدد الفروع في الوقت ذاته، وضرورة اكتساب خبرات مهنية عالية في أثناء التدريب الفني الموازي للتعليم المدرسي، وبالتالي التيسير على الخريجين عند الالتحاق بسوق العمالة.

- إنشاء معاهد عليا تكميلية لمدة عامين لخريجي المعاهد الفنية المتوسطة، لتيسير حصولهم على مؤهل عال معادل للشهادة الجامعية.

● 18295 مدرسة ابتدائية في بولندا تخضع 98% منها لإشراف الجهات الحكومية.

● معلم الصفوف الأولية يختار الكتاب المقرر من بين 41 كتابا رئيسا و96 كتابا إضافيا جميعها معتمدة من وزارة التعليم.

- تعديل أنظمة الاختبارات بحيث لا يحتاج خريجو المدارس الثانوية لاجتياز اختبارات قبول قبل الالتحاق بالجامعة.

- اعتماد مناهج ومواد دراسية جديدة تعتمد أسلوب الدراسة الشاملة، أي تدريس الموضوع نفسه في أكثر من مادة للتعرف عليه من أكثر من بعد.

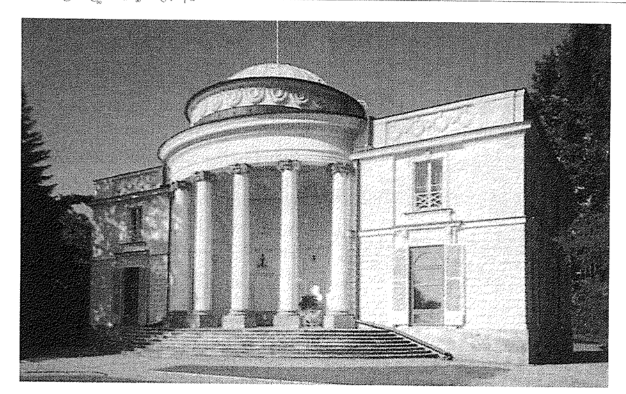
ما قبل المرحلة الابتدائية:

كما هي الحال في الغالبية العظمى من بلدان العالم، لا تشمل إلزامية التعليم في بولندا مرحلة الروضة، والتي تشمل الأطفال في المرحلة العمرية من ثلاث إلى ست سنوات، وعلى الجانب الآخر ليس هناك حق للطفل في أن توفر له الدولة هناك مكانًا مجانيًا في إحدى رياض الأطفال، وهو الأمر الذي تفاقم في السنوات القليلة الماضية بصورة متزايدة، بسبب انتقال تبعية رياض الأطفال إلى السلطات المحلية، وتردي الأوضاع الاقتصادية، فانخفض عدد رياض الأطفال إلى النصف، مقارنة مع الوضع قبل عام ١٩٩٨م.

وإذا حالف الحظ الطفل والتحق بالروضة فإنه ينضم إلى مجموعة قوامها ٢٠ طفلاً إلى ٢٥ طفلاً، تتولى الإشراف عليها في أكثر الأحيان مربية أساسية وأخرى مساعدة لها. وتستمر فترة الرعاية المجانية لمدة خمس ساعات يوميًا، من الإثنين حتى الجمعة، ويدفع الأهل تكاليف البقاء أطول من ذلك، وثمن الطعام الذي يحصل عليه الأبناء، وهو الأمر الذي لا يطيقه غالبية الأهل، ولذلك تشير الإحصائيات إلى التراجع الكبير في عدد الأطفال الملتحقين بالروضة، مقارنة مع فترة الحكم الشيوعي، وبلغت نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ سنوات إلى ٦ سنوات الملتحقين بالحضانة عام ١٩٩٥م حوالي ٤٩٪ فقط. مع العلم بأن بعض المدن والأحياء الغنية لا تطلب من الأهل دفع أي رسوم على التحاق الأطفال بالروضة، ولكن في الغالب يدفع الأهل حوالي ١١٪ إلى ٢٢٪ من رواتبهم لذلك، ويحصل المربون العاملون في رياض الأطفال في هذه المناطق الغنية على علاوة تبلغ ٢٠٪ زيادة على رواتبهم الأصلية، لتحسين مستوى الرعاية للأطفال.

إلا أن الغالبية العظمى من الأطفال (حوالي ٩٧,٥٪) تلتحق بالسنة التحضيرية للمدرسة (المعروفة باسم السنة صفر)، والتي تستمر من سن السادسة وحتى السابعة من العمر، ويحق لكل ولي أمر الحصول على مكان لطفله أو طفلته من سن ست سنوات في هذه السنة التحضيرية للمرحلة الابتدائية، إلا أن إلزامية التعليم تبدأ من سن سبع سنوات. وتتضمن هذه السنة التحضيرية تعليم الطفل أساسيات مهارات القراءة والحساب. ولا توجد اختبارات في نهاية هذه السنة الصفر بل يكتفى بإجراء فحوصات طبية ونفسية، للبت في صلاحية التحاق الطفل بعدها بالمدارس العامة، أو يفضل إلحاقه بمدارس الرعاية الخاصة.

ويكون للمربين في رياض الأطفال حقوق المعلمين نفسها في القسم الأول من المرحلة الابتدائية (من الصف الأول حتى الثالث)، باستثناء نصاب الحصص، حيث يعمل معلم المرحلة الابتدائية المذكورة ١٨ حصة، مقابل ٢٥ ساعة لمربي الروضة للأطفال من سن ٣ إلى ٦، وعدد ٢١ حصة لمربي السنة التحضيرية للابتدائي.



ويجب أن يكون المربون الجدد في الروضة مؤهلين للعمل هناك وذلك بالحصول على ثلاث سنوات معهد تربية، أو دراسة جامعية، وتوقف في هذه الغضون العمل بمعاهد مربيي رياض الأطفال التي كانت الدراسة فيها تستغرق عامين فقط، والذين يشكل خريجوها الغالبية العظمى من العاملين في رياض الأطفال، ولكن أكثر خريجي هذه المعاهد التحق بدورات تكميلية لاستكمال ما ينقصهم من مؤهلات، وهناك نسبة من بين العاملين هناك هم من الحاصلين على الثانوية العامة فقط. وتصل نسبة الإناث بين المربين في الروضة إلى ٩٩,٣٪.

التعليم الإلزامي:

قبل الخوض في تفاصيل التعليم الإلزامي في بولندا، يجب التنبيه إلى أن بولندا الشيوعية لم تنته كليًا بعد، حيث إنه ما زال هناك نظامان تعليميان متوازيان، أحدهما نظام التعليم القديم الموروث عن العهد الشيوعي، والآخر النظام الذي بدأ منذ ١ سبتمبر ١٩٩٩م، ويستمر العمل بنظامين متوازيين حتى عام ٢٠٠٧م، ليقتصر التعليم بعد هذا التاريخ على نظام واحد، أي بعد التخلص من مخلفات النظام القديم. ورغم أن الاهتمام في الصفحات التالية سيكون منصبًا على التعليم الجديد، إلا أن الإشارة من آن لآخر للنظام القديم ستكون من قبيل المقارنة، أو للتعريف بحجم التغيير الذي طرأ على التعليم هناك فحسب.

كانت إلزامية التعليم تبدأ في النظام القديم من سن السابعة وتستمر حتى الخامسة عشرة من العمر، وكانت هذه السنوات الثمانية هي المكونة للمدرسة الابتدائية. أما النظام الجديد فإن إلزامية التعليم تستمر حتى سن السادسة عشرة، بل وأحيانًا الثامنة عشرة - حسب نوع التعليم، متوسط أم فني -، وتنقسم إلى ست سنوات في المرحلة الابتدائية، وثلاث سنوات في المرحلة المتوسطة، أي لمدة تسع سنوات، أي أن مدة التعليم الإلزامي زادت سنة عن ذي قبل. وتقرر تبعًا للنظام الجديد إلغاء ما كان يسمى بـ(شهادة إتمام المرحلة الابتدائية)، حيث إن آخر دفعة من التلاميذ الذين تم قبولهم قبل سريان القانون الجديد قد أنهت تعليمها في عام ٢٠٠٠. حيث ينتقل الطلاب الجدد إلى التعليم المتوسط مباشرة بعد تحديد نوع التعليم هل هو متوسط فني أم متوسط عام.

وقد تقرر تبعًا للقانون الجديد أن تصبح الإدارات المحلية للمدن والمحافظات هي المسؤولة عن التعليم الإلزامي، وذلك منذ مطلع التسعينيات، تحقيقًا لمبدأ اللامركزية.

التعليم الابتدائي

يهدف التعليم الابتدائي تبعًا للقانون الصادر بتاريخ ١٥ فبراير ١٩٩٩م، إلى تنمية القدرات لدى الأطفال على التعبير عن النفس، والقدرة على القراءة،

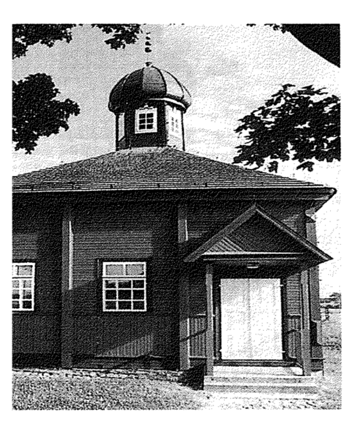
وحل المسائل الرياضية، واستخدام المعدات الحرفية البسيطة، وتنمية الحس الجماعي، وتنشيط القدرات العقلية لفهم العالم المحيط، وتنمية القدرة على تحمل الجهد الذهني والبدني، وتنمية المشاعر الجمالية والأخلاقية، وقدرات الأطفال على الإبداع.

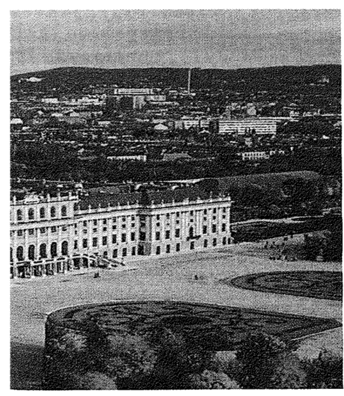
وينقسم التعليم الابتدائي الذي يستمر - كما سبقت الإشارة - من سن السابعة وحتى الثالثة عشرة من العمر إلى مرحلتين الأولى تضم الصفوف من الأول حتى الثالث، وتخصص لتعليم الطفل المعارف والمهارات الأساسية، والثانية تضم من الصفوف الرابع حتى السادس، وتهدف إلى تعليم الطفل كيفية التعليم تبعًا لنظام معين. وليست هناك شهادة لنهاية المرحلة الابتدائية. ويبلغ متوسط عدد التلاميذ في كل من المدارس الابتدائية في المدن ٥٥٧ تلميذًا، مقابل ٢٥٤ تلميذًا في المدارس الواقعة في القرى، الأمر الذي يجعل تقسيم المدارس إلى فترتين إحداهما صباحية والأخرى مسائية في بعض مدارس المدن أمرًا لابد منه.

ومن بين ١٨٢٩٥ مدرسة ابتدائية في بولندا تخضع ٩٨٪ منها لإشراف الجهات الحكومية المحلية، والبقية مدارس خاصة بلغ عدد تلاميذها في العام الدراسي ١٩٩٨ / ١٩٩٩م حوالي ٣٥ ألف تلميذ وتلميذة، وتدير هذه المدارس الخاصة منظمات اجتماعية (١٩٢ مدرسة)، أو جهات دينية (٣١ مدرسة)، والبقية ملك لأشخاص.

وتبدأ الدراسة في المدارس الابتدائية في الساعة الثامنة صباحًا وتستمر حتى الثانية أو الثالثة بعد الظهر، تبعًا لعدد الفترات في المدرسة، حيث يطول بقاء التلاميذ في مدارس الفترة الواحدة، كما يكون لحجم المبنى وتوفر غرف لممارسة الهوايات والأنشطة المختلفة دور في طول اليوم المدرسي. وتبلغ مدة الحصة ٤٥ دقيقة، أما الاستراحات فيتراوح طولها بين ٥ دقائق إلى ٢٠ دقيقة. وتكون الدراسة من الإثنين إلى الجمعة، وأحيانًا من الإثنين إلى السبت. وتحدد وزارة التعليم التقويم السنوي، وخصوصًا بداية ونهاية العام الدراسي، ومواعيد العطل. وينقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين، وتكون العطلة الشتوية في الفترة بين منتصف يناير إلى نهاية فبراير.

ويكون للمعلم الحق في اختيار المنهاج والكتاب المناسبين، في إطار قوائم تعدها وزارة التعليم. فعلى سبيل المثال بلغ عدد الكتب المسموح بتدريسها لتلاميذ الصف الأول حتى الثالث الابتدائي في مادة اللغة الأم (البولندية) ٤١ كتابًا رئيسيًا، و٩٦ كتابًا إضافيًا، كلها معتمدة من الوزارة بهدف منح المعلم حرية الاختيار بينها، تبعًا لمعاييره الشخصية، أما اختيار الوسائل التعليمية المساعدة، فتكون تبعًا للحالة المادية للمدرسة، وقدرتها على توفير هذه الاحتياجات.

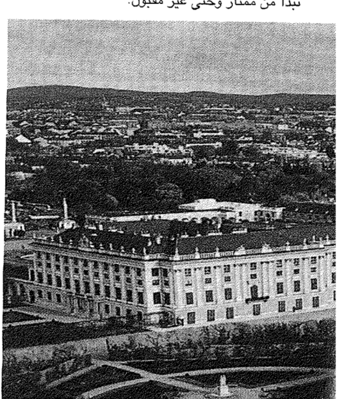




ويتضمن الجدول الأسبوعي للتلاميذ وحدة تضم مواد عدة في ١٢ حصة أسبوعيًا في اللغة الأم ومادة العلوم الاجتماعية والطبيعية والرياضيات، ووحدة من ٤ دروس للفن والموسيقا والأشغال، وحصتين أو ثلاث حصص للتربية البدنية.

ولا توجد لوائح من الوزارة تحدد طريقة تقسيم الصفوف، فيكون إما تبعًا للسن، وإما لمادة الدرس، وإما لمستويات الطلاب، وليس هناك تحديد لكيفية قياس مستوى التلاميذ، بل يبقى الأمر متروكًا للمعلم ليتعرف على مستوى الطالب وقدراته، عن طريق اختبار شفهي أو تحريري، أو غير ذلك من السبل التربوية المناسبة، إلا بالنسبة للتقدير الذي يحصل عليه الطالب في نهاية كل فصل دراسي وفي نهاية العام الدراسي، فلا يمكن أن يقرره معلم بمفرده، بل يقرره مجلس المعلمين والمعلمات في المدرسة، وتتراوح التقديرات في المواد العلمية بين ٦ وتعني جيدًا جدًا، وبين ١ أي غير كاف، وهناك خمسة تقديرات مختلفة لتقويم سلوك التلميذ تبدأ من ممتاز وحتى غير مقبول.

- **25% من خريجي الثانويات الفنية يعانون البطالة.**
- **يزيد راتب المعلم عن راتب الموظف الحكومي الموازي له بنسبة 25% إلى 100%.**
- **تعيين المعلم يكون مؤقتًا لمدة خمسة أعوام، ويجدد العقد حسب تقديرات المعلم وتوفر الوظيفة.**

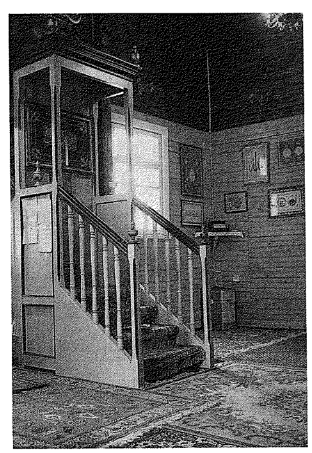


ويجب أن يبلغ ولي الأمر بصورة مستمرة بالتغير في مستوى ابنه أو ابنته، ويمكن أن يقرر المعلم أن يعيد التلميذ الصف إذا كان مستواه غير مقبول. ولا يحصل الطالب على شهادة في نهاية العام متضمنة تفاصيل مستواه طوال هذا العام، إلا إذا أراد الانتقال إلى مدرسة أخرى. ويزود الطالب المنتقل لمدارس الرعاية الخاصة بتقارير نفسية، وتشخيص لحالته.

وبعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية يشارك الأهل والمعلمون في انتقاء نوع التعليم المناسب للتلميذ تبعًا لميوله ومستواه في مختلف العلوم، ويمكن التوجه إلى مراكز تقديم المشورة التابعة للسلطات التعليمية، لمساعدة الأهل على الاختيار الأفضل.

وفي القسم الأول من المرحلة الابتدائية (من الصف الأول حتى الثالث) يتولى معلم واحد تدريس المواد كافة، في حين يكون التدريس في الصفوف من الرابع حتى السادس على يد معلم متخصص لكل مادة. ويغير التلاميذ قاعة الدرس في كل درس تبعًا للمادة التي يدرسونها.

وهناك دورات للمعلمين، بعضها في التخصص الذي يدرسه (العلوم أو الرياضيات أو اللغة... إلخ)، والبعض الآخر في التربية وعلم النفس. وغالبًا ما



تكون هذه الدراسات الإضافية في إطار دراسة لمدة ثلاثة أعوام يحصل المعلم بعدها على درجة الليسانس، أو عامين دراسات عليا للمعلمين الجامعيين ويحصل المعلم بعدها على الماجستير. وذلك للارتقاء بمستوى المعلمين الذين تنحصر مؤهلاتهم في الحصول على دبلوم معاهد المعلمين، لمدة عامين بعد الثانوية العامة فقط.

وتبعًا لإحصائيات عام ١٩٩٦م فإن ٧٠٪ من معلمي المرحلة الابتدائية من حملة المؤهلات العليا وهم خريجو إحدى كليات التربية في الجامعات البالغ عددها ١٣ جامعة أو معاهد عليا وعددها ١٩ معهدًا، و٢٢٪ من حملة المؤهل فوق المتوسط (عامان بعد الثانوية)، و٧٪ فقط من حملة الثانوية العامة فقط.

ويكون التعيين مؤقتًا لمدة خمسة أعوام يتحدد بعدها تجديد العقد من عدمه، تبعًا لتقديرات المعلم، وتوفر الوظيفة الخالية، ويمكن الإبقاء على المعلم الذي لم يستوف الشروط باعتباره معلمًا مؤقتًا فقط. ويجب على كل معلم أن يشارك خلال حياته الوظيفية في دورتين على الأقل بهدف تحديث معلوماته وتعريفه بمستجدات العلوم.

التعليم المتوسط

لم يكن هناك تعليم متوسط من قبل تطبيق القانون الجديد، المعمول به من العام الدراسي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠م، لأن هذه الفترة كانت متضمنة في مرحلة الابتدائي، التي كانت تستمر ـ ثمانية أعوام، وأصبحت تستمر تبعًا لهذا النظام ـ لمدة ثلاثة أعوام، وهو مخصص للطلاب من سن ١٣ سنة إلى ١٦ سنة، وهو الجزء الثاني من مراحل التعليم الإلزامي، للطلاب الذين التحقوا بالمدرسة الابتدائية منذ العمل بقانون التعليم الجديد، ولا يحق للطالب البقاء في التعليم المتوسط بعد بلوغ سن الثامنة عشرة. ويذكر أن هذا النوع من التعليم كان متوفرًا في بولندا في الفترة الواقعة بين الحربين العالميتين الأولى والثانية.

ومن أهداف المرحلة المتوسطة تبعًا للقانون الجديد تعريف الطلاب بالعلوم المختلفة، عن طريق تعليمهم اللغات الأجنبية، ووضع التصورات، وفهم النظريات، كمرحلة تمهيدية لتلقي المزيد من العلوم مستقبلاً، ولدعم وتقوية الاهتمامات الشخصية وتعريفهم بعالم الثقافة والفن، وتنمية القدرات الاجتماعية عن طريق إدماجه في العديد من المجموعات الطلابية.

وينص القانون الجديد على أن يكون إجمالي عدد الحصص الأسبوعية في السنوات الثلاث الأولى من

اللغة الأم (البولندية)	١٣ حصة
التاريخ	٦ حصص
التربية الوطنية	٣ حصص
الفنون (رسم ـ موسيقا)	٣ حصص
اللغات الأجنبية	٩ حصص
الرياضيات	١٢ حصة
الفيزياء والفلك	٤ حصص
الكيمياء	٤ حصص
الأحياء	٤ حصص
الجغرافيا	٤ حصص
الكمبيوتر والتكنولوجيا	حصتان
التربية البدنية	٩ حصص
الدين/ الأخلاق	٦ حصص
حصص مع مرشد الصف	٣ حصص
حصص متروكة ليحددها مدير المدرسة	٩ حصص
الإجمالي	**٩١ حصة**

المرحلة المتوسطة في مختلف المواد كالتالي:

ويحق لمدير المدرسة - تبعًا للقانون الجديد - أن يقرر زيادة عدد الحصص في إحدى المواد، بشرط ألا يزيد عدد الحصص الإضافية على ٣ حصص أسبوعيًا، ولمدة عام دراسي واحد. وعلى الجانب الآخر يحق لمعلمي المواد اختيار أسلوب التعليم المناسب، تبعًا لعدد التلاميذ في الصف، وتبعًا للإمكانات المتوفرة في المدرسة. كما تقرر أن يجري اختبار بعد نهاية الصف الثالث المتوسط، يكون معدًا من لجنة خارجية، وتتولى أيضًا تصحيحه مؤسسات التعليم في المنطقة التعليمية. وقد أقيم هذا الاختبار للمرة الأولى في مايو من العام الحالي ٢٠٠٢م، ويهدف إلى قياس قدرات الطلاب ومهاراتهم في العلوم الإنسانية والطبيعية، وسوف تتضمن الشهادات التي يحصل عليها الطالب على نتائج عملية التقويم هذه. ويتقرر على ضوئها أن يعيد الطالب الذي يقل تقديره العام عن (مقبول)، أو ينتقل إلى المرحلة التالية إذا حصل على هذا التقدير على الأقل. وبدءًا من العام الحالي سيجري توحيد الشهادات كافة التي يحصل عليها الطلاب.

وتنص القوانين الجديدة على ضرورة توفر أحد المؤهلات التالية لدى معلمي المرحلة المتوسطة:

- شهادة جامعية بدرجة الماجستير.
- معهد عال للتربية لمدة ثلاث سنوات يمنح درجة الليسانس.

أما بالنسبة لخريجي معهد عالي التربية لمدة ثلاث سنوات، والذي يمنح درجة دبلوم التربية فقط، وخريجي معهد التربية السابق، حيث كانت الدراسة تستمر فيه لمدة عامين فقط، فقد تقرر السماح لهم بالتدريس في المرحلة الابتدائية فقط.

ويقام اختبار إنهاء المرحلة المتوسطة في المدرسة نفسها التي يدرس فيها الطلاب، وذلك في شهر مايو من كل عام، ويكون الاختبار في المواد الإنسانية (الأدبية)، والرياضيات والعلوم الطبيعية، وتتولى لجان خارجية تصحيح هذه الاختبارات، ولا يحق لمن لا يجتاز هذه الاختبارات الالتحاق بالتعليم الثانوي.

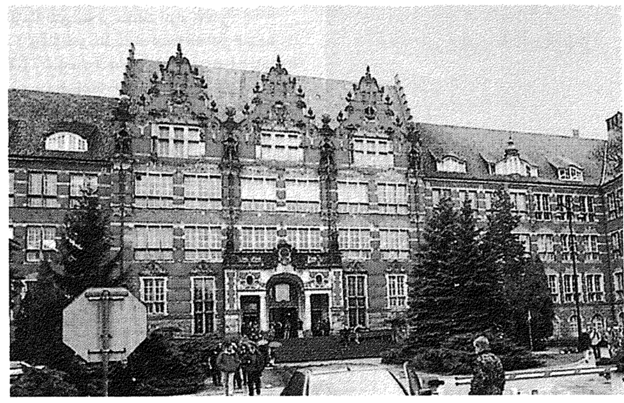
وهذه المدارس مجهزة تجهيزًا نسبيًا بالكمبيوترات والمعامل، والوسائل التعليمية الحديثة، أفضل من غيرها من المدارس، لأنها مفخرة النظام التعليمي الجديد، الذي يباهي بها. ولكن هذه التجهيزات تختلف في مدارس المدن عن القرى، وبين الأقاليم الغنية والفقيرة، إضافة إلى أن كثافة وجودها في المناطق المختلفة متفاوتة للغاية، علاوة على أن طول المسافات بين المدارس وأماكن سكن الطلاب من ناحية، وعدم توفر مواصلات عامة مناسبة من ناحية أخرى، يشكل إحدى سمات المناطق الفقيرة.

وفي حين يعرب بعض خبراء التعليم في بولندا عن استيائهم من تفاوت هذه الأوضاع لأنها تتنافى مع مبدأ المساواة بين المواطنين، وتعزز مواقع أطفال الأسر المتميزة اقتصاديًا، نجد أن هناك مدارس خاصة ترسخ هذا الاتجاه، ومن أشهر هذه المدارس الخاصة مدرسة (Sykola Handlowa Glow-na)، والتي تؤهل التلاميذ للالتحاق بجامعة خاصة بالاسم نفسه تعمل على نمط أمريكي، وذلك لضمان مستوى معين يميز خريجي جامعاتها فيما بعد.

بولندا .. مسيرة التاريخ

في القرن السادس عشر كانت بولندا هي القوة العظمى في شرق أوروبا من الناحيتين السياسية والعسكرية.

- ١٧٧٢م أول تقسيم للأراضي البولندية.
- ١٧٩٣ ثاني تقسيم للأراضي البولندية.
- ١٧٩٥م ثالث تقسيم لصالح قوى أجنبية.
- ١٩١٨م إعلان قيام جمهورية بولندا.
- ١٩٢٠م حرب روسية بولندية، انتهت بضم أراض روسية لشرق بولندا.
- ١٩٣٩م هجوم القوات النازية الألمانية على بولندا وقتل ٦ ملايين بولندي.
- ١٩٤٤م ثورة وارسو وتحطيم العاصمة.
- ١٩٤٥م بدء الحكم الشيوعي.
- ١٩٥٥م انضمام بولندا لحلف وارسو.
- ١٩٥٦م مثورة العمال.
- ١٩٧٠م إضرابات عن العمل.
- ١٩٨٠م تكوين نقابة تضامن (زوليدارنوش).
- ١٩٨١م سريان قانون الحرب وحظر نقابة تضامن.
- ١٩٨٣م حصول ليش فاوانسا (مؤسس تضامن) على جائزة نوبل للسلام.
- ١٩٨٩م أول حكومة غير شيوعية وبداية العهد الجديد.



ويبلغ إجمالي عدد الحصص لطلاب هذه المدارس ٣٧ حصة أسبوعيًا، وقد ألغيت مادة التربية الدينية، وجرى استبدالها بمادة الأخلاق. وتبلغ قيمة الرسوم الشهرية للطالب الواحد ١٧٠ دولارًا، وتتعهد هذه المدرسة بتوفير رعاية متميزة، «حتى إن الطالب لو تعثر أثناء مشيه يجد دومًا من يسنده، ويحول دون سقوطه»، حسب ما تقوله مديرة المدرسة المذكورة، ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل نجد الأهل لا يتورعون عن توفير معلمين خصوصيين مؤهلين للارتقاء بمستوى أبنائهم وبناتهم علميًا وثقافيًا.

وتشير تقارير تعليمية متخصصة إلى أن العيب الكبير في التعليم المتوسط في بولندا، هو أنه جرى إضافة مواد جديدة إليه، وتزويده بتجهيزات حديثة قبل تدريب المعلمين عليها، وتعريفهم بالمعارف اللازمة لتدريسها للطلاب. وتحذر هذه التقارير من الخلط بين الخطط الطموحة التي ترد في تصريحات وزير التعليم الواحد تلو الآخر، وبين الواقع الذي يختلف تمامًا عن الصورة الوردية التي ترسمها وزارة التعليم البولندية.

التعليم الثانوي

في النظام التعليمي الجديد الذي سيطبق على المرحلة الثانوية ابتداء من العام الدراسي المقبل، سيكون أمام خريج المدرسة المتوسط أحد الخيارات التالية:

- التعليم الثانوي العام الذي يلتحق به الطلاب لمدة ثلاثة أعوام، بين سن ١٦ سنة إلى ١٩ سنة، وهو التعليم المؤهل للحصول على شهادة الثانوية العامة البولندية (ماتورا)، المؤهلة للالتحاق بالجامعة.

- تعليم ثانوي فني لمدة عامين للطلاب من سن ١٦ سنة إلى ١٨ سنة، يلتحق الخريج فيها بالعمل الفني مباشرة، كعامل مؤهل.

- النوع الثالث من المدارس الثانوية سيبدأ العمل بها في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، وستكون مدرسة بنظام الانتظام أو الانتساب ولمدة عامين، للطلاب من سن ١٨ إلى ٢٠، وهي موجهة لخريجي المدارس الفنية الذين يريدون الحصول على شهادة الثانوية العامة (ماتورا)، للالتحاق بالجامعة.

علمًا بأن هناك الكثير من التفاصيل لم تبت فيها وزارة التعليم بعد، ولن تتحدد بصورة نهائية إلا على ضوء تطورات الوضع في السنوات القليلة المقبلة.

ويهدف هذا النوع من التعليم إلى توفير فرصة مواصلة التعلم بعد الانتهاء من الفترة الإلزامية. وقد انتقلت صلاحيات هذا التعليم أيضًا إلى المحليات منذ عام ١٩٩٩م، ولا يمكن الالتحاق بالتعليم الثانوي دون

اجتياز اختبار قبول، بغض النظر عن النتيجة الواردة في شهادة إنهاء المرحلة المتوسطة.

وتشير الإحصائيات إلى أن ١١٪ من الطلاب يلتحقون بفرع الرياضيات في المدارس الثانوية، مقابل ١٠٪ إلى ١١٪ في فرع العلوم، و٩٪ في الفرع الأدبي، و٦٪ في فروع أخرى (مثل التخصص في التربة، أو الرياضة)، إلا أن ٦٠٪ إلى ٦١٪ منهم يلتحقون بالقسم العام، أي دون التركيز على فروع بعينها.

ويحرص الطلاب على الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة، لأن نسبة البطالة بين الشباب عمومًا تزيد على ٢٥٪ - تبعًا لإحصائيات عام ٢٠٠٠م -، وأكثرهم من خريجي مدارس التعليم الفني.

- **منذ عام 1989م ارتفع عدد المدارس الخاصة من 14 مدرسة إلى 2268 مدرسة.**
- **89 جامعة خاصة في بولندا تتراوح تكاليف الدراسة فيها للفصل الدراسي الواحد ما بين 200 دولار إلى 7800 دولار أمريكي.**
- **لا يمكن الالتحاق بالتعليم الثانوي إلا بعد اجتياز اختبار القبول.**

وهناك العديد من الإمكانات بعد الانتهاء من التعليم الإلزامي، فهناك عدة أنواع من المدارس الفنية تستمر الدراسة بها مدة تتراوح بين عامين إلى خمسة أعوام، يصبح الخريج بعدها إما عاملاً فنيًا، وإما اختصاصيًا تقنيًا مؤهلاً.

أما المدارس التي تؤهل للحصول على شهادة الثانوية العامة، ويطلق على هذه الشهادة هناك اسم (ماتورا)، فإنها تستمر حسب النظام التعليمي القديم لمدة أربعة أعوام (بعد المدرسة الابتدائية التي تستغرق ثماني سنوات)، وثلاثة أعوام حسب النظام الجديد (بعد ٦ سنوات ابتدائي، و٣ سنوات متوسط).

وبدءًا من العام الدراسي ٢٠٠٢م سيجري العمل بالنظام الجديد للثانوية العامة، لتقام أول اختبارات لشهادة الثانوية العامة ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦م ومن بين بنود هذا النظام أن يكون تصحيح الاختبارات خارج المدارس التي يدرس بها الطلاب، باستثناء الاختبارات الشفهية، تسهيلاً على الطلاب.

ويتضمن النظام الجديد أيضًا إمكانية التحاق الطالب بمدرسة فنية لمدة عامين، يحصل بعدها على مؤهل كعامل فني، بدلاً من النظام المعمول به حاليًا والذي يستمر التعليم الفني فيه لمدة ثلاثة أعوام، يحصل الطالب فيها على تخصصات متشعبة.

وبالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية فإن ٩٦٪ من المعلمين المعينين لديهم مؤهل جامعي، ولكن هذه النسبة تنخفض إلى ٨٨٪ في المدارس الفنية العليا، و٦٦٪ في المدارس الفنية فوق المتوسطة. وقد صادق البرلمان على قانون جديد في عام ٢٠٠٠م، يتضمن تغييرًا جوهريًا في أوضاع المعلمين، خصوصًا في ربط رواتبهم بالزيادة التي يحصل عليها موظفو الدولة والقطاع العام، وزيادة فرص الترقي تبعًا لإنجاز وعطاء المعلم، وبالتالي يكون هناك انسجام بين القانون الجديد الهادف للارتقاء بمستوى التعليم، وبين حث المعلمين على المساهمة الفعالة في ذلك، بحضور دورات تدريبية وتطوير المعلومات.

ويحتسب راتب المعلم على أساس مكافأة المعلم تحت التدريب مضافًا إليها ٨٢٪ من راتب موظف الدولة المطابق له في المواصفات المهنية. وبالتالي يتراوح راتب المعلم بين ١٢٥٪ إلى ٢٢٥٪ من راتب نظيره من موظفي الدولة. ولا يجوز تبعًا للقانون الجديد أيضًا أن يزيد إجمالي عدد ساعات عمل معلم الثانوي على ٤٠ ساعة أسبوعيًا، ويتراوح عدد الحصص من ١٥٪ إلى ٣٠٪، ولكن المتوسط الشائع هو ١٨ حصة أسبوعيًا، ويمكن



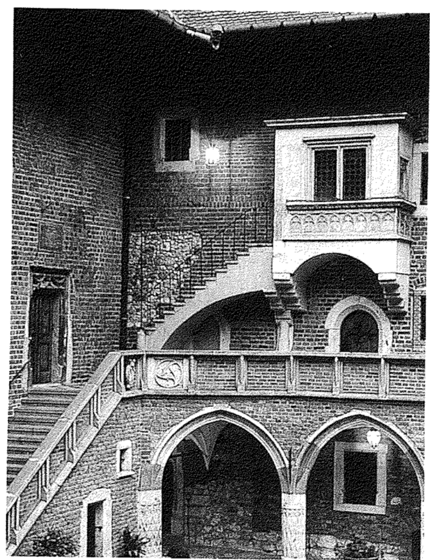
للمعلم أن يطلب تدريس أكثر من ذلك بحد أقصى ٢٧ حصة أسبوعيًا، ويحصل مقابل ذلك في أغلب الأحيان على علاوة فوق الراتب.

ومن الجدير بالذكر أن نظام التعليم الفني في بولندا، لا يمكن اعتباره (تعليمًا مزدوجًا)، بمعنى أنه لا يتضمن الدراسة النظرية إلى جانب التدريب العملي في الورش، بل يقتصر على تعليم نظري لمواد يدرسها طالب الثانوي الفني شبيهة بما يدرسه نظراؤه في المدارس الثانوية غير الفنية. ولذلك يشتكي الكثيرون قلة خبرة الطلاب بالمناخ الفعلي للمصانع والورش الحرفية قبل التحاقهم بالعمل هناك. إلا أن النظام الجديد لم يتمكن هو الآخر من القضاء على جوانب القصور هذه، وبقيت المعضلة دون حل فعلي.

ومن المهم بمكان الإشارة إلى الدور الذي يؤديه حاليًا التعليم الخاص، والذي يتمتع بجذور عميقة في بولندا، حيث إنه كانت هناك ٣٤٧ مدرسة عام ١٩١٨م عند إعادة تأسيس الدولة البولندية، مقابل ١٤ مدرسة حكومية فقط آنذاك. ومنذ عام ١٩٨٩م عادت هذه المدارس للظهور بكثافة من جديد، فارتفع عددها من ١٤ إلى ٢٢٦٨ مدرسة خاصة خلال ١٠ سنوات فقط، من تاريخ السماح بإنشائها. وقررت الدولة البولندية منذ عام ١٩٩٢م أن تساهم بنسبة ٥٠٪ من مصاريف تشغيل هذه المدارس. وغالبية الطلاب في هذه المدارس هم من أبناء الأثرياء من رجال الأعمال والمحامين والأطباء، ولا تزيد نسبة أبناء العمال فيها على ٩٪، ولا يكاد يكون لأبناء الفلاحين أي وجود في هذه المدارس، خصوصًا أن رسومها الشهرية تبلغ - كما سلف الذكر - ما يصل أحيانًا لما يعادل ١٧٠ دولارًا شهريًا. وأكثر هذه المدارس يقع في الأحياء الراقية في وارسو وكاتوفيتس وتشتيتين وجدانتسيج وودتج.

أما بالنسبة للتجهيزات الحديثة بأجهزة الكمبيوترات وغيرها من الوسائل التعليمية، فإن توزيعها على المدارس متباين تمامًا، رغم التحسن الذي لا يمكن إنكاره منذ عام ١٩٨٩م، وتبلغ نسبة الأجهزة بالنسبة للصف الثاني الابتدائي بمثابة جهاز لكل ١٩٦ تلميذًا، وفي المدارس المتوسطة جهاز لكل ٣٩ تلميذًا. وفي عام ١٩٩٨م بدأت حملة ضخمة لتوفير معمل كمبيوتر في كل حي، بحيث تقوم الدولة بتزويد كل حي بعشرة أجهزة كمبيوتر، مقابل توفير الحي للمكان المناسب، وتدريب ثلاثة معلمين من معلمي مختلف المواد. إلا أنه رغم كل هذه الجهود فإن نسبة المعلمين المؤهلين للعمل على الكمبيوتر لاتزيد على ٦٪. ومن بين ٥٤٠٠ مدرسة متوسطة وثانوية حصلت ٨٠١ مدرسة منها فقط على معامل كمبيوتر وخطوط إنترنت. وتوفر شركة الاتصالات الهاتفية البولندية ١٠ خطوط إنترنت لكل مدرسة بمعدل ٤٠ ساعة مجانًا كل عام. ولكن الفروق بين المدارس في المدن ونظيراتها في القرى كبير للغاية.

أما بالنسبة لاختبار الثانوية العامة في بولندا فإن تقارير صحفية تشير إلى أنه يحظى بالرهبة الكبيرة، ليس لدى الطلاب وحدهم، بل لدى المجتمع بأكمله



فتتحدد مواعيد الزيارات تبعًا لمواعيد المذاكرة، وعلى عكس تاريخ بداية الدراسة الذي يتوافق مع تاريخ بداية الحرب العالمية الثانية، فإن تاريخ بدء الاختبارات السنوية للثانوية العامة يشيع في الكثير من النفوس هناك الهلع والرعب الكبيرين، وقبل هذا التاريخ بمئة يوم تكون هناك إعلانات في الصحف من الشركات الكبرى تشجع هؤلاء الطلاب، كوسيلة للدعاية.

وتكمن خطورة هذا الاختبار في أنه المعيار الوحيد لمستقبل الطالب، ولا تجرى مراعاة أو احتساب علامات السنوات السابقة على الإطلاق، فتتوتر الأعصاب بل ويتناول الكثير من الطلاب والطالبات المهدئات قبل الاختبارات سعيًا للهدوء العصبي من التوتر المفرط الذي يكونون عليه، وأدت الإصلاحات التعليمية الجديدة من عام ١٩٨٩م إلى المزيد من التشدد في الاختبارات، أكثر من ذي قبل وأصبح اختبار اللغات الأجنبية أصعب بكثير، إذ تحتوي غالبية الأسئلة على اختبار قدرة الطلاب على فهم ما بين السطور في نصوص هذه اللغة ومعرفة الفروق الدقيقة بين المفردات.

وتشير هذه التقارير الصحفية إلى أن «بولندا بلد الاختراع والفهلوة»، ولذلك تباع في العديد من الأماكن لفائف رفيعة تتضمن ملخصًا للمنهاج بأكمله بخط صغير، أو ابتكار طرق جديدة لتسريب الإجابات، مثل إدخالها في الساندويتشات التي يرسلها الأهل من الخارج لأبنائهم، خصوصًا أن مدة الاختبار تصل إلى خمس ساعات. هذا عدا عن كتب المنهاج المخبأة في أكياس نايلون داخل سيفون دورات المياه. كل هذا حدا بالمدارس إلى اللجوء إلى شركات حراسة خاصة، تبيت قبل بدء الاختبارات أمام مبنى المدرسة، للحيلولة دون تسريب أوراق الأسئلة. ولكن عندما يفشل الطلاب في الغش يلجؤون إلى استدرار عطف المعلمين المراقبين، لعلمهم أن المعلمين لا يريدون هم أيضًا أن تنخفض نسبة النجاح في مدرستهم، ولذلك يصدر بعض المديرين تعليماتهم بالتعامي عن هذه المحاولات. وفي مقابل الكثير من التشدد من جانب المسؤولين تجاه ظاهرة الغش، يسود تساهل متزايد تجاه التزام الطلاب بالزي الرسمي، والذي يتكون من قميص أبيض، وبنطلون أو جونلة سوداء.

الجامعات:

بدأ تاريخ الجامعات في بولندا عام ١٣٦٤ عندما نشأت جامعة كراكاو، ونشأت بعدها جامعات، كثيرة بعضها تحت رعاية الكنيسة الكاثوليكية، مثل جامعة لوبلين. ومن الجامعات الشهيرة إضافة إلى هاتين الجامعتين، جامعات وارسو وبوسين، وتورون، وفروتسواف.



وقد عاد للجامعات البولندية استقلالها منذ عام ١٩٩٠م، وأصبح لها كامل الحرية في تحديد التخصصات التي يمكن للطلاب دراستها، والشروط اللازم توافرها في المقبولين، وأعدادهم تبعًا لإمكاناتها، وحتى تتمكن من الارتقاء بمستواها، بحيث تكون قادرة على المنافسة أوروبيًا وعالميًا.

وتبعًا للنظام الساري في الثانوية العامة، فإن الحصول على الـ(ماتورا) لا يعني ضمان الحصول على مكان للدراسة في الجامعة، أو المعاهد العليا، وليست هناك شروط موحدة لجميع الكليات والمعاهد، فمنها من تكتفي بمقابلة شخصية، ومنها من تشترط اجتياز اختبار القبول، وبعضها يجري مسابقات، إلا أن النظام التعليمي الجديد يسعى للتخلص من هذه العقبات، ولكن لم يمكن الحصول على موافقة جميع الجامعات والمعاهد العليا بعد على ذلك.

وفي حين بلغت نسبة الشباب الملتحق بالجامعة من سن ١٩ ـ ٢٤ عام ١٩٩٠م، ما نسبته ١٩,٩٪، فإن نسبتهم عام ١٩٩٩م بلغت ٣٦,٩٪، (مقابل ٢٠٪ في ألمانيا تبعًا لإحصائيات عام ٢٠٠٠م). وتزيد نسبة الإناث بين الدارسين في الجامعة على ٤٢٪.

ومن الجدير بالذكر أن الدراسة الصباحية في الجامعات البولندية الحكومية مجانية، على عكس الدراسة المسائية أو الدراسة عن بعد. وتبلغ تكاليف الدراسة في الجامعات الخاصة ـ البالغ عددها حاليًا ٨٩ جامعة ـ ما يتراوح بين ٢٠٠ إلى ٧٨٠٠ دولار أمريكي في الفصل الدراسي الواحد. وتستغرق الدراسة حتى الماجستير في المعتاد مدة تتراوح بين أربعة إلى خمسة أعوام. يمكن بعدها إكمال الدراسة للحصول على درجة الدكتوراه. أما الدراسة في المعاهد الفنية العليا فتستمر لثلاثة إلى أربعة أعوام، وتنتهي بالحصول على دبلوم فني عال.

وتزايدت في السنوات الماضية أعداد الطلاب الدارسين عن بعد، حيث إنها من ناحية لا تتطلب اجتياز اختبارات القبول الصعبة، ولأنها على الجانب الآخر توفر فرصة الاحتفاظ بالعمل أو الالتحاق بعمل إلى جانب هذه الدراسة. ولكن هذه الدراسة تقتضي في غالبية الأحيان الذهاب إلى الجامعة في نهاية الأسبوع، لحضور بعض المحاضرات.

وأكثر التخصصات من حيث عدد الطلاب تبعًا لإحصائيات العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م، وهو العلوم الاقتصادية، حيث بلغ عدد طلاب هذا التخصص حوالي ٣٩٦ ألف طالب وطالبة، تليه التخصصات التقنية وبلغ عدد طلابها ٢٢٢ ألف طالب، ثم العلوم الاجتماعية وعدد طلابها ١٩٣٧٠٠

طالب، ثم كليات التربية، والتي بلغ عدد طلابها ١٥٨٤٠٠ طالب.

وقد تزايد الإقبال في الأعوام القليلة الماضية على *الدراسة في المعاهد الفنية العليا*، والتي أصبحت تشكل العمود الثاني للتعليم العالي في بولندا. وبلغ عدد هذه المعاهد في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م إجمالاً ٣٩ معهدًا يدرس فيها ٢٩ ألف طالب، نسبة الإناث بينهم ٦٦,٥٪.

وبالنسبة للدارسين الأجانب في الجامعات البولندية فقد ارتفع عددهم منذ مطلع التسعينيات، ووصل في عام ٢٠٠٠م إلى حوالي ٦٠٠٠ طالب أجنبي، غالبيتهم من أوكرانيا تليها روسيا البيضاء، ثم لتوانيا، مقابل انخفاض عدد الطلاب الألمان باستمرار ليصل عددهم عام ٢٠٠١م إلى ١٤٧ طالبًا فقط. وقد تم افتتاح أول جامعة ألمانية بولندية عام ١٩٩٢م في مدينة فرانكفورت الشرقية الواقعة على نهر الأودر (وليست مدينة فرانكفورت الغربية الواقعة في غرب ألمانيا والتي هي مقر البنك المركزي الأوروبي)، وعدد طلاب هذه الجامعة المذكورة في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م، قد بلغ ٤٠٠٠ طالب، منهم ١٢٥٠ بولنديًا، والآخرون من ٥٢ دولة. إضافة إلى وجود معاهد تعاون علمي بولندية ألمانية مثل كوليجيوم بولونيكوم Collegium Polonicum.

ختامًا:

صحيح أن هناك إجماعًا بين جميع القوى السياسية والتعليمية على أهمية الإصلاح التعليمي بالنسبة لمستقبل بولندا، ولكن الخلاف على الطريق الصحيح، وسبل تمويل هذا الإصلاح تؤدي في كثير من الأحيان إلى بقاء الواقع دون الطموحات بكثير، خصوصًا أن بولندا تقوم بأربعة إصلاحات في الوقت ذاته، وهي إصلاح المناطق (إعادة تقسيم الأقاليم)، وإصلاح نظام التأمين الصحي، وإصلاح نظام التأمين الاجتماعي، وأخيرًا الإصلاحي التعليمي.. مع ذلك لا يمكن التقليل من شأن ما تحقق خلال السنوات الماضية.. الطريق ما زال طويلاً قبل انتهاء هذا الإصلاح والنهوض فعليًا بالجيل الجديد، لنفض غبار الشيوعية عن عقلية المربين البولنديين، ورفع لواء أوروبا الغد، التي سيكون لبولندا فيها دون شك مكانة مهمة. ■

المراجع

1- The - Socrates National Agency System of Education in Poland.

2- Baske, Siegfied, c.a. (I Irsg.), Der Ubergang von der marxisitisch-leninstischen zu einer freiheitich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn, Berlin 1991.

٣- موقع وزارة التعليم البولندية:
Ministerstwo Edukacji Narodowej www.men.waw.p1/english/index-en.htm.

4- Anweiler, Oskar, Bildungspolitik der achtziger Jahre in der DDR, Polen und der Sowjetunion. Tendenzen und Probleme in vergleichender Sicht,in ders. Wissenschafiliches Interesse und Politische Verantwortung: Dimensionen vergl-cichender Bildungsforschung, Opladen 1990.

5- Steier-Jordan, Sonja: Bildungssystem im Ubergang, in: Informationen zur politischen Bildung 273, Polen 4./2001.

6- Gnauck, Gerhard: Mit Butterbroten gegen den Wachdienst Frankfurter Allgemeine Zeitung. 05.05.1998.

7- Wandler, Reiner, Dic Schule. In Polen bereitet die Modeme den Lehrern Schwicrigkciten, die tageszeitung, 01.07.1997.

8- Ministerstwo lidukacji Narodowej (Hrsg.), Reforma Systemu Edukacja. Projekt; Die Reform des Bildungssystem, Warszawa, 1998.

9- Pascher, Heinz M.,: Schule und Bildungspolitik in Polen Gestern, Heute und Morgen, in: Das polnische Bildungswesen und seine Reformen seit 1989.





في دراسة تتبعية لمدة ١٧ عامًا شملت ٧٠٠ مراهق:

برامج العنف تجعلهم يسرقون ويقتلون

المصدر: صحيفة هيرالد تربيون الدولية، ٢٩ مارس ٢٠٠٢.
ترجمة وتحرير : المعرفة



كشف الباحثون في الولايات المتحدة الأمريكية لأول مرة عن وجود علاقة بين كم البرامج التلفزيونية العنيفة التي يشاهدها المراهقون والسلوك العنيف الذي يسلكه هؤلاء الأطفال حينما يصبحون يافعين. وذكر الباحثون أن المراهقين الذين يشاهدون برامج تلفزيونية عنيفة لمدة تزيد على ساعة يوميًا خلال فترة المراهقة المبكرة، يصبحون على الأرجح عنيفين في سنوات نموهم التالية.



ويزداد معدل العنف بما في ذلك عمليات الاعتداء والاغتصاب والتقاتل والسرقة على نحو مؤثر للغاية إذا تجاوزت ساعات مشاهدة البرامج التلفزيونية العنيفة ثلاث ساعات يوميًا، حسبما أشار الباحثون الذين درسوا أكثر من سبعمئة فرد على مدى سبعة عشر عامًا.

وصرح جيفري جونسون، من جامعة كولومبيا ومعهد نيويورك للطب النفسي، قائلاً: إن النتائج التي توصلنا إليها تشير إلى أنه خلال فترة المراهقة المبكرة على الأقل يجب على أولياء الأمور والآباء أن يتجنبوا السماح لأطفالهم بمشاهدة التليفزيون لأكثر من ساعة يوميًا. وأضاف جونسون، الذي قاد فريق الباحثين في دراسة العائلات في مقاطعتين شمال ولاية نيويورك، قائلاً: «لقد توصلنا لأدلة دامغة في هذه النقطة».

وفي الوقت الذي ربطت دراسات أخرى بين مشاهدة برامج التلفزيون العنيفة والسلوك العدواني في مرحلة لاحقة، ذكر جونسون أن هذه هي أول دراسة تتحقق من قدر الوقت الإجمالي الذي يقضيه الأفراد في المشاهدة، وأول دراسة تتابع هؤلاء الأفراد على مدى أعوام عدة.

وفي مقابلة هاتفية مع البروفيسور جونسون قال: «لقد دهشت عندما رأيت زيادة قدرها خمسة أضعاف في السلوك العدواني لدى الأطفال الذين يشاهدون برامج التلفزيون العنيفة لفترة تتراوح بين أقل من ساعة وبين الأطفال الذين يشاهدون برامج التلفزيون العنيفة لمدة ثلاث ساعات أو أكثر».

وقد نشرت نتائج الدراسة في مجلة «جورنال ساينس» الشهيرة، وكشفت الدراسة أن من بين الشباب الذين شاهدوا تلك البرامج التلفزيونية لأقل من ساعة يوميًا في سن الرابعة عشرة، تورط ٥,٧٪ من هؤلاء الشباب في أعمال عدوانية في الفترة العمرية بين ١٦ عامًا و٢٢ عامًا.

أما المراهقون الذين شاهدوا البرامج التلفزيونية العنيفة لفترة تتراوح بين ساعة وثلاث ساعات يوميًا، فارتفع معدل السلوك العدواني بينهم إلى ٢٢,٥٪. وبلغ المعدل ٢٨,٨٪ لهؤلاء الشباب الذين شاهدوا، حينما كانوا مراهقين، التلفزيون لأكثر من ثلاث ساعات يوميًا.

وعن معدلات العنف، بلغت معدلات الأولاد ٨,٩٪ لمن شاهد البرامج العنيفة لأقل من ساعة في سن الرابعة عشرة، بينما ارتفعت إلى ٣٢,٥٪ لمن شاهد البرامج العنيفة بين ساعة وثلاث ساعات يوميًا. ووصلت إلى ٤٥,٢٪ لمن شاهد التلفزيون لأكثر من ثلاث ساعات يوميًا. أما معدلات العنف لدى البنات فكانت ٢,٣٪ ثم ١١,٨٪ ثم ١٢,٧٪ على التوالي لنفس فترات المشاهدة المذكورة عند الأولاد.

وقد رحب بنتائج الدراسة أحد الباحثين، الذي أظهر تحليله الذي قدمه عام ١٩٩٨ زيادة في السلوك العدواني بين الشباب الذين شاهدوا التلفزيون لأكثر من ست ساعات يوميًا.

«اتحاد علماء النفس الأمريكي، وأكاديمية طب الأطفال الأمريكية، والأكاديمية الأمريكية لطب نفس الأطفال والمراهقين، والاتحاد الطبي الأمريكي، وأكاديمية أطباء الأسرة الأمريكية، واتحاد الطب النفسي الأمريكي يؤكدون أن هناك علاقة بين برامج التلفزيون العنيفة والسلوك العدواني.»

وذكر مارك سينجر من جامعة كاس ويسترن ريسرف في كليفلاند، وهو غير مرتبط بالبحث الجديد، أن الدراسة المذكورة «مهمة للغاية لأنها غطت فترة مميزة ومهمة من الوقت». وأضاف سينجر أن أهمية التقرير تكمن في احتوائه على إشارة إلى وجود علاقة لدى كلا الجنسين بين مشاهدة التلفزيون والسلوك العدواني.

وفي تعليق مصاحب للتقرير، ذكر كل من كريج أندرسون وبراد بوشمان من جامعة ولاية أيوا «أن النتائج عبارة عن دليل مهم يظهر أن مشاهدة التلفزيون المكثفة لدى المراهقين والشباب ذات صلة بالأعمال العدوانية اللاحقة». ونبه هؤلاء إلى أن الآثار ليست هينة، بل إنها قد تستحق تقييد وقت المشاهدة الذي يقضيه المراهقون أمام الشاشة الفضية.

وقد أفاد كل من اتحاد علماء النفس الأمريكي،



وأكاديمية طب الأطفال الأمريكية، والأكاديمية الأمريكية لطب نفس الأطفال والمراهقين، والاتحاد الطبي الأمريكي، وأكاديمية أطباء الأسرة الأمريكية، واتحاد الطب النفسي الأمريكي أن هناك علاقة بين برامج التلفزيون العنيفة والسلوك العدواني.

وذكر جونسون أن ازدياد السلوك العدواني المصاحب لمشاهدة التلفزيون ثبت أنه حقيقة واقعة بالنسبة للأفراد الذين مروا بحوادث عنف سابقة، وكذلك الأفراد الذين لم يظهروا أي عنف مبكر في حياتهم. وهذا يعني أن نتائج الدراسة ليست مقصورة على مجرد المشاهدة الشرهة لأناس لديهم بالفعل ميول للعنف.

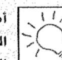
وقد اهتمت الدراسة أيضًا بالشباب اليافعين ومدة مشاهدتهم للتلفزيون في عمر الثانية والعشرين ومظاهر العنف أو العدوانية لديهم عند بلوغهم سن الثلاثين. وتبين بوجه عام أن ٧,٢٪ من الشباب في سن ٢٢ عامًا ممن شاهدوا برامج التلفزيون العنيفة لأقل من نصف ساعة يوميًا قد تورطوا في أعمال عدوانية. أما أولئك الذين قضوا أكثر من ساعة إلى ثلاث ساعات في المشاهدة يوميًا، فقد ارتفعت النسبة إلى ٩٪، وازدادت إلى ١٧,٨٪ لمن قضوا أكثر من ثلاث ساعات أمام تلك البرامج يوميًا. وتتفاوت تلك النسبة إذا ما نظرنا إليها من خلال النوع فتكون في الرجال لفترات المشاهدة الثلاثة المختلفة ١٤,٦٪، ثم ١٤٪ ثم ١٨,٨٪، أما في النساء فتكون صفرًا٪، ثم ٣,٩٪ ثم ١٦,٨٪.

جدير بالذكر أن الدراسة بدأت بأكثر من ألف عائلة، وأسست نتائجها على ما توصلت إليه من معلومات من ٧٠٧ عائلات، حيث تسرب كثير ممن تم البحث معهم لأسباب عدة. وجرت الدراسة في مقاطعتي سراتوجا والباني اللتين تحتويان على مناطق حضرية وريفية في الوقت نفسه. وتضم المقاطعتان ٩١٪ من سكانها من البيض، وتبلغ نسبة الذكور فيهما ٥١٪.

وأخيرًا - فقد أجريت دراسات سابقة في أعوام ١٩٧٥م، ١٩٨٣م، ١٩٨٦-٨٥م، ٩١-١٩٩٣م عن مشاهدة التلفزيون، وذلك من خلال إجراء مقابلات فقط. أما الأعمال العدوانية الأخيرة - التي رصدتها الدراسة الحديثة - فتتسم بالمصداقية وذلك لأنها اعتمدت على المقابلات الشخصية وتقارير الشرطة المحلية، والاتحادية، والخاصة بالولايات ،وذلك في سجلات عام ٢٠٠٠م. ■

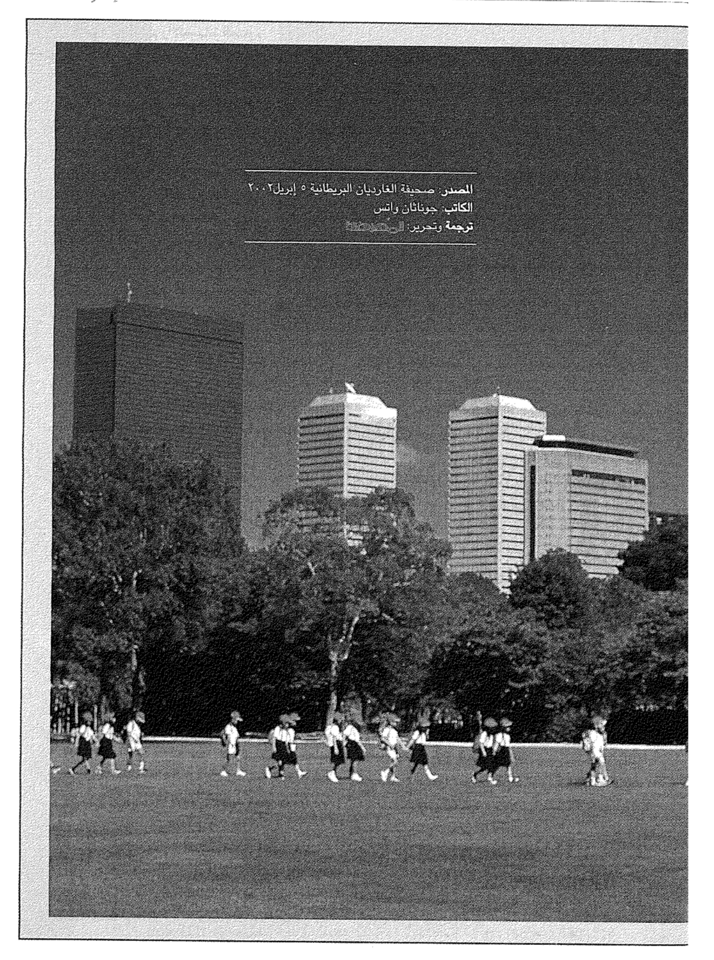
التعليم في اليابان يخفف من صرامته:

أخيراً.. هناك وقت للنوم!



أصبح بمقدور ملايين الطلاب اليابانيين أن يستمتعوا بإجازة من الدراسة يوم السبت من كل أسبوع وذلك بدءًا من شهر إبريل ٢٠٠٢، أما الهدف من هذا الأمر فهو إجراء إصلاح تعليمي يرمي إلى تغيير السمعة التي التصقت بمدارس الدولة الحكومية التي ترفع شعار «العمل طول الوقت، ولا مجال للعب».

فطول عقود من الزمان، ضحت اليابان بالإبداع والاستقلال في التعليم من أجل تأكيد ساعات الدراسة الطويلة الطاحنة، والتعليم القائم على الاستظهار أو الحفظ عن ظهر قلب، حتى إن الطلاب اليابانيين سجلوا أعلى الدرجات في الاختبارات العالمية التي تظهر القدرات الدراسية.



المصدر: صحيفة الغارديان البريطانية ٥ إبريل٢٠٠٢
الكاتب: جوناثان واتس
ترجمة وتحرير: المعرفة

بيد أن هذا النظام والانضباط الصارم يتعرض الآن للانهيار وأصبح هناك اعتراف بأن الاقتصاد الجديد يحتاج إلى أسلوب تفكير مختلف مما عجل بحدوث تحول في الموقف بدءًا من العام الدراسي الحالي الذي بدأ في الأول من شهر إبريل ٢٠٠٢م.

فبدءًا من العام الدراسي الجديد سيتم تخفيض المنهج الدراسي بنسبة تتراوح ما بين ٢٠٪ إلى ٣٠٪، وسيمنح الطلاب مزيدًا من الاختيار في المواد، وتم إلغاء حصص نهاية الأسبوع، بعد أن كان يتوجب على الطلاب، قبل شهر مضى، الذهاب للمدرسة كل يوم سبت.

- **بدءاً من العام الدراسي الحالي سيتم تخفيض المنهج الدراسي بنسبة تراوح ما بين 20% إلى30%.**
- **الطلاب يمنحون مزيداً من فرص الاختيار وستقلل عدد الساعات الدراسية.**
- **الطلاب والمعلمون يرحبون بالتغيير ولكن ليس من المؤكد أن التغيير سيحقق أهدافه.**

وإذا أخذنا اليابان، في مقابل بريطانيا، فسنجد أن هناك اتجاهًا نحو تعليم مريح يخفض ساعات الدراسة في مواد الرياضيات والعلوم، واللغات بنحو مئة ساعة سنويًا، وسيتاح للطلاب مزيد من الوقت للتفرغ لأنفسهم على أمل أن يصبحوا أكثر استقلالاً.

وفي ضوء التحول السريع من هيكل المدرسة القائمة على مبدأ «خطوة واحدة تناسب الجميع» سيصبح من السهل على الطلاب الموهوبين تخطي عامهم الأخير في المدرسة الثانوية العليا والدخول للجامعة مبكرًا، وسيصبح تحديد الصفوف الدراسية ليس قائمًا على نتائج الاختبارات فقط، وإنما على أساس رغبة الطلاب أيضًا في المشاركة في خدمة المجتمع.

وبلغة النتائج، يبدو وللوهلة الأولى أن هناك صعوبة في تفهم رغبة اليابان في تغيير نظام تعليمي حقق نوعية عالية ومجانية في التعليم إلى مستوى أكثر تقدمًا، فأكثر من ٩٥٪ من الأطفال يتعلمون حتى سن الثامنة عشرة، وفي دراسة حديثة للطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا في ٣١ دولة، احتلت اليابان قمة المجموعة في مادة الرياضيات، واحتلت المرتبة الثانية في مادة العلوم. أما نسبة الطلاب الذين ادعوا حبهم للمدرسة فكانت مرتفعة أيضًا في اليابان مقارنة بمعظم الدول محل الدراسة.

ورغم ذلك، فإن الركود الاقتصادي الطويل، وارتفاع نسبة «تزويغ» المراهقين من المدارس قد عجل بسرعة إعادة تقويم الأولويات، ويقول ريوشي كواكامي، أحد أعضاء اللجنة التي تضع خطط الإصلاح: «إن مقترحاتنا تم تقديمها كنقيض لنظام التعليم في مرحلة ما بعد الحرب، والذي ركز كثيرًا على التحصيل والإنجاز الأكاديمي أو التعليمي».

وقد رحب كثير من الطلاب والمعلمين بالتغيير، ولكن من غير الممكن حاليًا تأكيد أنه سيحقق أهدافه، وحيث إن متطلبات الالتحاق بالجامعات الكبرى «القمة» ما زالت مرتفعة كالمعتاد، لذا بدأ الآباء وأولياء الأمور التواقون لها في نقل أطفالهم بالفعل للمدارس الأهلية، ومعظمها يدرس في أيام السبت، التي تقرر أن تكون عطلة في المدارس الحكومية الآن، ويتجه آباء آخرون إلى إنفاق مزيد من الأموال لإعطاء أبنائهم دروسًا «خصوصية» مسائية أو حشدهم في فصول مدرسية في نهاية الأسبوع.

ويقول يوكي أوميه، مدرس ثانوي في مدينة أوساكا، «إن الإصلاح أمر طيب، لكنه قد يرتد على المدارس العامة (الحكومية) ما لم تكن هناك تغييرات في المدارس الأهلية واختبارات القبول بالجامعة، وحينما يحصي أولياء الأمور كم يتوجب عليهم أن ينفقوا على المدارس المكدسة ليوصلوا أطفالهم للمستوى الذي تتطلبه الجامعات، سيفكر الكثير والكثير منهم أنه قد يكون من الأفضل أن يدفعوا أو ينفقوا على أبنائهم ليتلقوا تعليمهم في مدارس خاصة أو أهلية».

لقد حاولت الحكومة مخاطبة مخاوف المستويات التعليمية المتهاوية من خلال إقرار مزيد من الواجبات المنزلية، لكن الطلاب كان لديهم خطط أخرى، وحينما سئل الطلاب عما ينوون عمله خلال أيام السبت، التي تقرر أن تصبح عطلة دراسية، أجاب ٤٨٪ من طلاب المدارس الثانوية بأنهم سينامون. ■

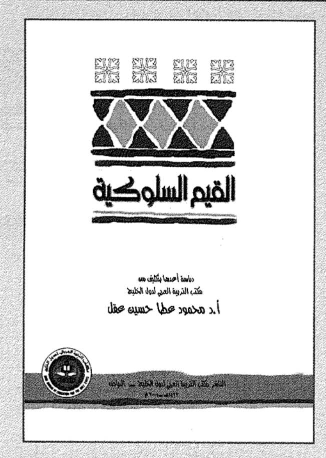
طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية يحددون «مواقع» 45 قيمة سلوكية:

طاعة الوالدين .. 1
تقدير العلم .. 24
التخطيط .. 39
الاعتراف بالخطأ .. 45

الكتاب: القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية.
المؤلف: محمود عطا حسين عقل.
الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض ١٤٢٢هـ.
عرض: صالح بن إبراهيم الحسن - الرياض.

تعتني الأمم بقيمها وأساليب غرسها في ناشئتها وسائر أفراد مجتمعها؛ ذلك أن القيم منهاج محدد المعالم يرسم شخصية الفرد ونسقه المعرفي وسلوكه، كما أنها تمثل معيارًا مرجعيًا يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة والخاصة وتمكنه بالتالي من مواجهة الإحباطات واستيعاب الأزمات وتجاوز المعاناة.

فالقيم الدينية والاجتماعية موجهات للعمل الفردي والجماعي، تضبط سلوك الأفراد وتؤلف بينهم، بوصفهم وحدة اجتماعية يشد بعضها بعضًا. والقيم الإنسانية كالمساواة والعدالة ونبذ العنف والتضحية والإيثار عامل رئيس في وحدة المجتمع وتماسكه، تجنبه الفوضى وتمنع من انتشار الظلم والأنانية.



ولقد عني المجتمع العربي في الجاهلية بقيمه، وعمل على غرسها في أبنائه، ولما أشرق نور الإسلام رسخ ما صلح من قيم العرب، وأصلح ما اعتورها من فساد. فساد المجتمع العربي منذ البعثة، وحتى العصر الحديث، مجموعة من القيم السلوكية التي حفظت له تماسكه ونماءه وتطوره. واستطاع الفرد العربي أن يعيش متصالحًا مع مجتمعه وبيئته، كما استطاع المجتمع العربي أن يبني في ظل قيمه أمة ذات حضارة سادت آمادًا طويلة، ولما اختلت هذه المنظومة الفاعلة اهتز موقف المجتمع العربي في مسيرة الحياة، وتخلف الأمة عن ركب الحضارة والرقي.

وقد توالت على المجتمع العربي كثير من الهزات التي لم يستطع أن يتعامل معها بمنظور ناضج يستلهم قيمه ويتفاعل مع الجديد من الأحداث والمتغيرات، ولعل أبرزها الثورة العلمية والتقنية المتسارعة والانفتاح على الثقافة الغربية، وما أوجده النفط من تغيرات مادية واجتماعية. كل هذه التغيرات الثقافية والعلمية والاقتصادية أوجدت واقعًا اجتماعيًا له معاييره وقيمه الجديدة التي بادر بعض شبابنا إلى تبني الكثير منها في مقابل التخلي عن بعض القيم الأصيلة بوصفها قيدًا على حريته وطموحاته، حتى انقلبت الموازين، وتاهت المعايير، فقيم الإيثار والتضحية والمصلحة العامة استبدلت بها قيم الأنانية وحب الذات والمصلحة الشخصية. وعاش بعض الناس صراعًا قيميًا برزت مظاهره في تشتت الانتماء، بحيث أصبح الفرد موزعًا بين قيم أصيلة في المجتمع وقيم وافدة دخيلة. وقد ترتب على هذه الحالة من ضبابية الانتماء ظهور «المفارقة القيمية» التي تتبدى في التناقض بين القول والعمل، وعدم الاتساق بينهما. وثالثة الأثافي تمثلت في اضطراب النسق القيمي للإنسان العربي واختلاله وفقدان ترابطه وتماسكه وقدرته على توجيه السلوك.

إن هذه الأزمات الثلاث تمثل مشكلة حقيقية للمجتمع العربي وهو ما أدى بالباحثين إلى القول بأن المجتمع العربي يعيش «أزمة قيم» تتجلى مظاهرها في حيرة الإنسان العربي بين الأخذ بقيمه الأصيلة أو القيم الوافدة، فنفسه تعتلج بصراع لا يهدأ أوراه بين مجموعة من القيم المتناقضة.

وقد توجس التربويون المهتمون بإعداد الإنسان العربي وتربيته من خطر كبير يصيبه بضياع هويته وكيانه، وفقدان شخصيته، نتيجة اضطراب قيمه. ومن هنا كان أمر البحث في القيم السلوكية، تشخيصًا وعلاجًا، أمرًا ملحًا، ولهذا كلف مكتب التربية العربي لدول الخليج الأستاذ الدكتور محمود عطا حسين عقل بإعداد دراسة عن القيم السلوكية عند طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي.

فاعلية الطرح وإيجابية الأهداف

مما يحمد للبحث والقائمين عليه أنه تخطى مرحلة السلبية التي كانت غالبة على كثير من البحوث التربوية، فقد جرت العادة في كثير من الدراسات المماثلة أن تقنع بتشخيص الواقع، وتكتفي من العمل بوصف الحالة، وهو أمر يمكن قبوله بحثيًا، لكنه يبقى قاصرًا عن تقديم أي مشروع إصلاحي يمكنه أن يسهم في معالجة المشكلة المطروحة.

لقد كانت هذه الدراسة التي بين أيدينا إيجابية في اختيار المشكلة، حين عنيت بدراسة مشكلة مستفحلة تتمثل في أزمة القيم في المجتمع عامة وطلاب التعليم العام خاصة، وهي إيجابية في طريقة تشخيصها، حيث درست المشكلة عند عينة واسعة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، والأكثر من ذلك أنها كانت إيجابية في أهدافها، حيث لم تكتف بتشخيص الحالة الراهنة فحسب، بل أعقبتها بالبحث في صيدلية الخبراء عن الأدوية الملائمة لعلاج الحالة، وذلك

بطرحها المشكلة لعينة من الخبراء، مكونة من مختصين في المناهج، وطرق التدريس والتربية وعلم النفس؛ لتحديد أبرز القيم التي يجب أن يتبناها الطلاب. ثم عملت على تقديم آليات العلاج، وذلك حين قدمت مجموعة من الأساليب المقترحة لتعليم القيم، كما قدمت أنموذجًا متكاملاً لتعليم القيم في المجال المدرسي.

وتكتسب الدراسة أهميتها الخاصة من جدتها، وتميزها في نوعية الطرح حيث تعنى بجوانب لم تطرق من قبل على الرغم من أهميتها في مجال القيم، فقد ركزت الدراسات السابقة على القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية، لكن مع ندرة في الدراسات التي تهتم بالقيم الإنسانية كالمساواة وعدم التعصب، وحقوق الإنسان، والقيم الوطنية والقومية، والقيم الفكرية.

كما لم تعن الدراسات السابقة بالجانب الإنمائي في القيم؛ إذ ليس هناك دراسة جادة - كما تقول الدراسة - تحدد بصورة سلوكية إجرائية ما القيم التي يجب أن نغيرها وما القيم التي يجب أن نتبناها. كذلك فإن هناك ندرة في الدراسات ذات الجانب التطبيقي، التي تتعلق بالكشف عن أهم أساليب تدريس القيم وتعليمها، وبناء برامج تدريبية للمعلمين حتى يكونوا قادرين على تعليم القيم وفق أساليب ناجعة فعالة. إن هذه الحيثيات هي ما تكسب الدراسة أهميتها البالغة، وتجعل من متابعة نتائجها، والاحتفاء بتوصياتها أمرًا لازمًا لكل المعنيين بالشأن التربوي.

تأتي الدراسة واعية بأهميتها التي تتبع من أهدافها التي تزمع العمل على تحقيقها؛ لذلك جاءت أهميتها متمثلة في نقاط محددة هي:

- أن القيم محرك للسلوك وموجه للفكر والتنمية. فيجب العناية بها، كما أوصت بذلك كثير من الدراسات والندوات.
- الكشف عن التوجهات القيمية السالبة والموجبة لدى العينة وهو ما يكشف عن أهم العوامل المحركة لسلوكنا.
- تقديم نماذج القيم التي ينبغي غرسها، بحيث يعمل المعلمون على التركيز على المضمون القيمي مع الجانب المعرفي.
- تشكل إطارًا موجهًا لواضعي المناهج والكتب الدراسية لتضمينها القيم المرغوبة الواجب تعلمها لمواجهة متطلبات العصر.
- تفيد الأسرة في تربية أبنائها حيث تقوم الأسرة بغرس القيم المطلوب تبنيها في نفوس أطفالها.
- مساعدة المؤسسات التعليمية والتثقيفية ووزارات الشباب وأجهزة الإعلام لوضع الخطط وإقامة الندوات الفكرية وبناء البرامج التي تغرس القيم الإيجابية.
- التعرف على أهم الأساليب التي تثبت فعاليتها في تعليم القيم وإكسابها للطلبة. وبرامج تدريب المعلمين على كيفية تعليم القيم.

أسئلة الدراسة وإجراءاتها

ولتحقيق ما تطمح إليه الدراسة عملت على التحاور مع ستة أسئلة، جعلتها أساسًا لطرحها وهي:

- ما القيم السلوكية الأكثر أهمية لدى طلبة المرحلتين. وما أقلها أهمية؟ وهل تتأثر منظومة القيم السلوكية بسبب الجنس أو المرحلة الدراسية أو تعليم الوالدين؟
- هل تتغير منظومة القيم لدى طلاب المرحلتين، وهو ما يمكن عزوه إلى تقدم العمر؟
- ما مدى التماثل والاختلاف بين وجهة نظر عينة الخبراء وعينة الطلبة في نسق القيم الأكثر أهمية؟
- ما القيم التي يجب أن يتبناها الطلبة في المرحلتين (منظومة القيم المستقبلية)؟
- كيف نعلم القيم ونغرسها لدى طلبة المرحلتين؟

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة، وذلك بجمع البيانات عنها وتبويبها وتحليلها، والربط بين مدلولاتها للوصول إلى فهم الظاهرة المدروسة والمتغيرات المؤثرة فيها باستخدام أسلوب الاستبانة.

استخدم الباحث أداتين رئيستين لتحقيق أهداف الدراسة، فقد تم تصميم استبانة القيم السلوكية للكشف عن النسق القيمي للطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية، واستبانة موجهة إلى عينة من الخبراء للكشف عن أهم القيم التي يجب أن يتبناها الطلاب؛ لمواجهة التغيرات الاجتماعية والتكنولوجيا المتسارعة، وأهم الأساليب لتعليم هذه القيم داخل المدرسة. وبلغ عدد القيم في استبانة القيم السلوكية (٤٨) قيمة صنفت في مجالين:

الأول، القيم الذاتية وتشمل: القيم الشخصية، والقيم الفكرية «العقلية».

الثاني، القيم الموضوعية وتشمل: القيم الأسرية والاجتماعية والوطنية والإنسانية.

أما استبانة عينة الخبراء فقد تضمنت سؤالين رئيسيين هما:

- ما القيم التي يجب أن يتبناها الطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية في القرن الحادي والعشرين؟
- ما الأساليب التي تستخدم في تعليم القيم وغرسها في نفوس الطلبة «استراتيجية تعليم القيم»؟

اختار الباحث عينة الدراسة من طلبة السنة الثالثة المتوسطة وطلبة السنة الثالثة الثانوية ذكورًا وإناثًا في عواصم الدول الخليجية. وكان السبب في اختيار طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية راجعًا إلى كونهم أكثر تعرضًا لصراع

القيم وأكثر تأثرًا بها، وأن النظام القيمي لديهم في طور الارتقاء والتبلور. وقد طبقت الاستبانة ما بين شهر فبراير ومايو من عام ٢٠٠٠م.

وبلغ حجم العينة النهائية بعد استبعاد عدد من الاستبانات لعدم اكتمالها أو لعدم صدق الإجابة عليها (٧٠٩) طلاب وطالبات.

ولمعرفة القيم السلوكية الأكثر أهمية وكذلك الأقل، استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة الكلية على مجالات أو أبعاد القيم السلوكية، وكذلك على القيم الفرعية داخل كل مجال من مجالات القيم. كما استخرج القيم العشر الأول الأكثر أهمية، والقيم العشر الأقل أهمية في قائمة القيم السلوكية.

القيم بين الخبراء والطلاب

جاءت النتائج مبينة عن ترتيب القيم العشر الأكثر أهمية وهي: طاعة الوالدين ـ الأمانة ـ الرفق بالضعيف ـ رعاية المسنين ـ الصدق ـ السلام ـ الصداقة ـ صلة الرحم ـ الولاء للوطن ـ التواضع.

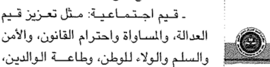
وفي ضوء تحليل القيم الأقل أهمية، تبين أن هناك توجهات قيمية سالبة برزت لدى الطلاب، تمثلت في اتجاه سلبي نحو قيم عشر هي: الاعتراف بالخطأ ـ اللهاث وراء امتلاك المال ـ عدم تقبل النقد ـ المظهرية والتفاخر ـ رفض عمل المرأة ـ ضعف الحرية الفكرية ـ عدم التخطيط ـ ضعف الاهتمام بالنظام والترتيب للمنزل ـ ضعف الانفتاح على المعرفة والثقافات ـ عدم الادخار وإضاعة المال.

وفي الجانب الآخر، وهو جانب عينة الخبراء الذي يعنى بآرائهم لتحديد منظومة القيم المستقبلية الواجب غرسها لدى الطلاب، كشفت الدراسة عن منظومة قيمية تضم ثلاثًا وعشرين قيمة نالت موافقة أكثر من ٥٠٪ من عينة الخبراء بوصفها قيمًا مهمة يجب غرسها في عقول الطلاب لمواجهة تحديات المستقبل والتغيرات المتسارعة. وعند فحص هذه المنظومة يظهر عنايتها بالتركيز على قيم العمل، والعلم، وأن معظمها قيم عملية وسيلية تمثل كل قيمة وسيلة، أو نزعة سلوكية مرغوب فيها؛ لتحقيق غايات أو نواتج أو نهايات مرغوبة، وتنظيم هذه القيم في خمسة محاور:

ـ القيم الدينية: وتتمثل في قيم الإيمان بالله ومخافته.

ـ قيم العلم: حرية الرأي (الشجاعة الفكرية) والتخطيط وتعزيز المعرفة الكونية، وقيم التواصل البناء مع الثقافات والإبداع.





ـ قيم العمل: الإبداع في العمل، وقيم المؤسساتية (المشاركة الجماعية) وقيم التحدي والمخاطرة وقبول المهمات الصعبة، وتحقيق الذات في العمل.

ـ قيم شخصية: وتتمثل في قيم الصدق والتوكيدية، وتحمل المسؤولية، وإدارة الوقت واستثماره، وقيم الصحة العامة وتشجيع روح المبادأة.

ـ قيم اجتماعية: مثل تعزيز قيم العدالة، والمساواة واحترام القانون، والأمن والسلم والولاء للوطن، وطاعة الوالدين، واحترام الآخرين، وتعزيز مشاركة المرأة في الحياة.

ومن مقارنة القيم عند الطلاب مع منظومة القيم عند الخبراء، يظهر تباين في نسق القيم المهمة التي احتلت المراكز الخمسة عشر الأولى في بعض الجوانب، وأن هناك اتفاقًا بين أفراد العينتين على أهمية بعض القيم السلوكية. أما عن جوانب الاتفاق فقد كشفت الدراسة عن وجود اتفاق على ست من القيم وهي: قيم الصدق والسلام، والولاء للوطن، وطاعة الوالدين، ورفع الظلم، واحترام الآخرين، وهذا يعني أن نسبة التماثل بين نسقي القيم لعينة الخبراء وعينة الطلاب بلغت ٤٠٪، ويرد الباحث هذا التماثل إلى تمسك الإنسان العربي بقيمه المجتمعية الأصيلة، بغض النظر عن عمره أو مرتبته العلمية.

أما عن جوانب الاختلاف في النسق القيمي فقد بلغت ما نسبته ٦٠٪ وظهر ذلك بوضوح في تسع من القيم المهمة. وعند فحص نسق القيم لدى عينة الخبراء، يظهر أنه يركز على القيم الفكرية العقلية، فقد وردت قيم التخطيط والإبداع وتقدير العلم وتقبل النقد، والانفتاح على الثقافات، ضمن القيم المهمة، في حين لم ترد أي قيمة فكرية ضمن القيم المهمة لدى عينة الطلاب.

وبهذا يتضح أن التوجه لنسق القيم المهمة لدى عينة الخبراء، هو الاهتمام بالقيم الفكرية والشخصية المتوازي مع التوجه الاجتماعي. ويعود هذا النمط من التوجه إلى نضج عقلي ومعرفي ووعي اجتماعي بالقيم الفاعلة في صنع الحاضر والمستقبل. أما توجه النسق القيمي لدى عينة الطلاب فينحصر في الدرجة الأولى في الاهتمام بالقيم الاجتماعية والإنسانية، مع ضعف الاهتمام بالقيم الفكرية والشخصية. ويرد الباحث هذا التوجه إلى ضعف الوعي لديهم بأهمية القيم الفكرية؛ ذلك أن القيم لديهم ما زالت في دور الارتقاء، كما أن ضعف الاهتمام المدرسي بقيم العلم وغرسها في عقول الطلبة

قد يكون سببًا وراء غياب القيم الفكرية عن القيم الخمس عشرة المهمة.

كيف تعلم القيم؟

لعل أبرز ما تتفوق به هذه الدراسة عن نظيراتها ـ كما قلنا آنفًا ـ أنها تعنى بتشخيص الخلل، وتقدم الحل لمعالجته، لهذا خصص الباحث الفصل السابع من دراسته ليقدم دليلاً عمليًا للمعلم يستطيع من خلاله تعليم القيم، وقد جاء الدليل متكاملاً وعمليًا لوضوح أهدافه، وتضمينه الخطوات الإجرائية، والتطبيقية لتعليم القيم. فهو يهدف إلى تزويد المعلمين بالقيم السالبة السائدة بهدف تعديلها والقيم المطلوب تبنيها حتى يتم تشكيلها. وكذلك تعميق الفهم بمعنى القيمة وأهميتها ومراحل تكوينها، حتى تكون أساسًا يسترشد به المعلم عند غرس القيم في عقول الطلبة. ثم تزويد المعلمين بأهم الطرق وأساليب تعليم القيم وتعلمها. والأهم من ذلك وضع برنامج تدريبي في مجال القيم لتدريب المعلمين والمشرفين على تعليم القيم وغرسها لدى الطلبة، ثم تزويد المعلمين بنماذج وأمثلة تطبيقية استخدمت فيها أساليب متكاملة في مجال تعليم القيم للاسترشاد بها.

ولتحقيق هذه الأهداف يقترح الباحث أن تحدد وزارة التربية والتعليم برنامجًا للتربية يستند إلى عشر قيم مهمة يجب تعليمها للطلبة باستخدام أساليب تعليم القيم، بواقع تنمية قيمة واحدة كل شهر، ومتابعة ممارستها في بيئة المدرسة وخارجها. ويقترح لذلك منظومة القيم السلوكية المستقبلية التي اقترحتها عينة الخبراء ويبلغ عدد عناصرها ٢٣ عنصرًا. وحسب ترتيب العناصر في الأهمية الذي جاء بناء على النسب المئوية للتكرارات لدى الخبراء. ويقدم الباحث عشرة أساليب لتعليم القيم وتعلمها مرتبة حسب أهميتها اعتمادًا على نسبها المئوية لتكراراتها لدى عينة الخبراء. وهذه الأساليب هي: طريقة المشروع ـ لعب الأدوار (الألعاب والتمثيليات) ـ المناقشة والحوار ـ محاكاة النماذج والقدوة (التعليم الاجتماعي) ـ أسلوب التحكيم (المحاكمة) العقلي ـ الرحلات التربوية وانتهاز المناسبات ـ القصة ـ أسلوب عرض النصوص ـ المحاضرة والوعظ والإرشاد ـ الترهيب والترغيب.

ويقترح الباحث نموذجًا تكامليًا لتعليم القيم في المجال المدرسي، ويطبقه على «قيمة تحمل المسؤولية» ثم يشرح مراحل النموذج خطوة خطوة. كما يقتبس الباحث أفكارًا لبرنامج تدريبي آخر لتعليم القيم أعده مصطفى أبو الشيخ، يهدف إلى إكساب المعلمين والطلبة مجموعة من القيم الإيجابية التي يفترض أن يتمثلها المواطن الصالح. ويقدم مثالاً تطبيقيًا على البرنامج من خلال التدريب عليه في مجال تنمية التعاون لدى المتدربين. ويوضح ذلك من خلال خطة مفصلة لكل جلسة تدريبية تتضمن موضوع النشاط، وزمنه، أو الأسلوب التدريبي، وآليات التدريب وفعالياته.

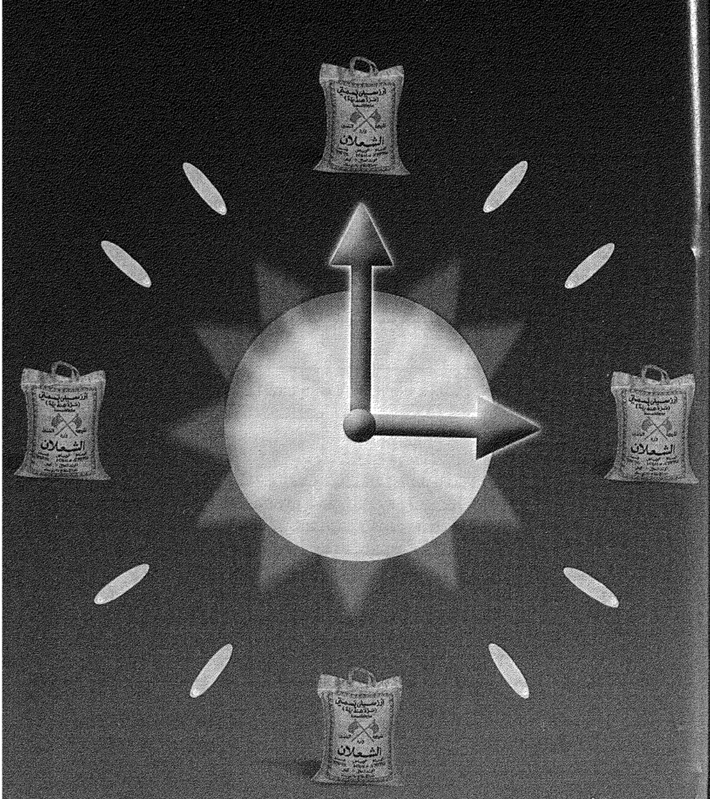
ثم يختم الباحث دراسته بمجموعة من التوصيات والمقترحات، تعنى في مجملها بضرورة الاهتمام بالقيم الفكرية والعقلية، والتصدي للقيم السالبة السائدة في محيط الطلبة والعمل على تغييرها، أو تعديلها؛ خوفًا من هيمنتها على سلوك وتصرفات الطلاب. كذلك يوصي باعتماد منظومة القيم المستقبلية كما حددتها الدراسة؛ لتكون أساسًا لخطط تربوية تقوم على تنمية هذه القيم وتعزيزها. ووضع خطط أسبوعية وشهرية وسنوية تحدد فيها القيم المطلوب تعليمها للطلاب، وأزمنة تعليمها تكون في متناول المعلمين.

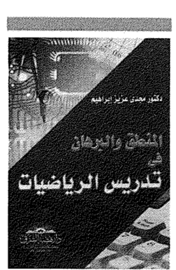
ولاكتمال منظومة تعليم القيم وتجانسها يرى الباحث ضرورة تطوير المناهج والكتب الدراسية، بحيث تتضمن أهدافًا تعنى بتنمية القيم العلمية والدينية والاجتماعية والفردية، مع توجيهات وإرشادات للمعلمين بكيفية استثمارها، وإعداد دليل المعلم يوضح الإجراءات العلمية لتعليم القيم.

جاء الكتاب واضحًا في أسلوبه ولغته مثلما جاء واضحًا في منهجه العلمي، وخلا من التراكيب الركيكة التي تعوق القارئ عن متابعة القراءة، أو الانشغال بمحاولة فك رموز بعض الجمل، أو التكهن بدلالات بعض الفقرات، وإذا كان هناك من ملحظ يؤخذ على الكتاب، فهو وجود بعض التجاوزات اللغوية والنحوية، وكنا نود خلوه من هذه الهنات اليسيرة، وإن كانت لا تغير من القيمة العالية للكتاب، لكننا نطمح إلى كتاب كامل في جميع جوانبه؛ لأنه كتاب علمي مميز، يصدر عن خبير في التربية، وتقوم عليه مؤسسة علمية إقليمية معنية بالشأن الثقافي العربي.



وبعد، فإن الكتاب بطرحه الواضح للمشكلة، وتقديمه الحلول العلمية لها، بدءًا بتحديد الخلل في القيم السلوكية عند الطلاب، ومرورًا بتحديد منظومة القيم الواجب الأخذ بها، وانتهاء بتقديم آليات عمل لتعليم القيم وغرسها في نفوس الطلاب. كل ذلك يجعل من الكتاب ورقة عمل رائدة للمعنيين بالشأن التربوي، فهو خطة واضحة المعالم للعاملين في الحقل الميداني، وفي الوقت نفسه فهو نبراس للباحثين لإكمال مسيرته ومتابعتها، بتكرار البحث في مناطق أخرى من وطننا العربي. ■





عنوان الكتاب: المنطق والبرهان في تدريس الرياضيات.

اسم المؤلف: مجدي عزيز إبراهيم.

دار النشر: نهضة الشرق.

تاريخ النشر: ٢٠٠٢

من خلال سبعة فصول موزعة على صفحات الكتاب (١٩٠صفحة) تناول المؤلف البرهان والمنطق في تدريس الرياضيات والذي يعد من الموضوعات المهمة لمعلمي الرياضيات، إذ تقوم عملية تدريس الرياضيات في أساسها على البرهان والمنطق، وعن طريقه يمكن التحقق من صحة القوانين والنظريات الرياضية والتأكد من صدقها، ولذا فإن من الضروري للمعلم أن يسيطر على جميع أركان البرهان الرياضي سيطرة كاملة وفهم طبيعته وكيفية تطبيق الأسس المكونة له. ■

عنوان الكتاب: قضايا تربوية وتعليمية معاصرة.

اسم المؤلف: مجدي عزيز إبراهيم.

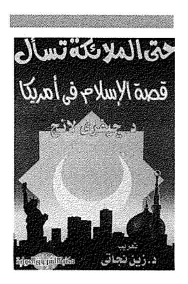
دار النشر: نهضة الشرق.

تاريخ النشر: ٢٠٠٢



يتضمن الكتاب (١٨٠ صفحة) أحد عشر موضوعًا مرتبة على النحو التالي: طبيعة المعرفة، تخلف المنهج الدراسي، تطوير المنهج الدراسي، تقويم المنهج، مشكلة الامتحانات، مشكلة الدروس الخصوصية، الثواب والعقاب في المواقف التدريسية، مبررات التكامل بين منهجي الرياضيات والفيزياء، البحث التربوي، المنهج التحليلي النقدي ودراسة القضايا التربوية في مجتمع المعرفة، بعض الأساليب الاختصاصية المستخدمة في البحوث التربوية والنفسية.

وقد تناول المؤلف هذه الموضوعات بأسلوب علمي بالإضافة إلى تعليقه لإبراز مدى ارتباطها بظروف العصر أو لتوضيح كيفية تحقيق هذا الارتباط.■



عنوان الكتاب: حتى الملائكة تسأل ـ قصة الإسلام في أمريكا.

اسم المؤلف: جيفري لانج.

تعريب: زين نجاتي.

دار النشر: مكتبة الشروق الدولية ـ القاهرة .

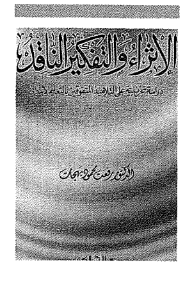
تاريخ النشر: ٢٠٠٢.

مؤلف الكتاب أستاذ الرياضيات في جامعة كنساس، تحول للإسلام في أوائل الثمانينيات من القرن العشرين يشير في كتابه (٣٠٢ صفحة) على القارئ أن يتذكر دائمًا أن هذا الكتاب كُتب للمسلمين بخاصة، كتبه أحد الذين كانوا يومًا خارج مجتمعهم. يحاول (المؤلف) أن يناقش سلوكيات ومفاهيم مسلمي عصره والتي وجد صعوبة في فهمها، وإصلاحها، أو قبولها ويشمل أيضًا نقدًا مواتيًا لهؤلاء المسلمين ومن ثم يذكر المؤلف أن القارئ سوف يجد نفسه مشاركًا له في الكثير من العقبات التي عاناها في صراع دخوله للإسلام. ■



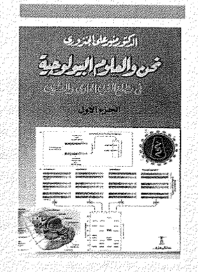
عنوان الكتاب: التعليم العالي في الوطن العربي.
اسم المؤلف: علي أحمد مدكور.
دار النشر: دار الفكر العربي.
تاريخ النشر: ٢٠٠٠.

يوضح الكتاب (٢٤٨ صفحة) أن العالم العربي يعاني اضطرابًا في السياسات التعليمية عمومًا، سياسات التعليم العالي على وجه الخصوص ومن ثم في الاستراتيجيات والخطط والبرامج وأنه لا يمكننا مواجهة الثورة المعرفية والتكنولوجية وتحديات المستقبل دون إعادة النظر في هيكل النظام التعليمي، وإقامته على مفهوم «الشجرة التعليمية» بدلاً من مفهوم «السلم التعليمي» وإعادة النظر بالتالي في أهداف التعليم العالي والجامعي وفي سياسة القبول والالتحاق به، كما أنه لابد من سياسة جديدة لإعداد المعلم الجامعي. ■



عنوان الكتاب: الإثراء والتفكير الناقد.
اسم المؤلف: رفعت محمود بهجات.
دار النشر: عالم الكتب.
تاريخ النشر: ٢٠٠٢.

يقدم هذا البحث (١٦٠ صفحة) نموذجًا علميًا للمنهج الإثرائي يمكن الاستفادة به في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الناقد لدى المتفوق بالمرحلة الابتدائية، واقترح المؤلف آلية جديدة يمكن الاستفادة منها في رعاية المتفوقين في أثناء تدريس العلوم وهي تعليم هؤلاء داخل الفصول النظامية التي تضم أيضًا التلاميذ العاديين، بحيث يبدأ هؤلاء في تنفيذ الأنشطة الإثرائية عقب الانتهاء من تنفيذ التكليفات التي ينفذونها مع التلاميذ العاديين. وقد كشف هذا البحث عن تأثيرات هذه الأنشطة على تنمية التحصيل الأكاديمي لدى المتفوق عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق، كما كشف عن تأثير هذه الأنشطة على تنمية مكونات التفكير الناقد (التحليل، الاستنتاج، التقويم، التركيب). ■



عنوان الكتاب: نحن والعلوم البيولوجية.
اسم المؤلف: منير علي الجنزوري.
دار النشر: دار المعارف.
تاريخ النشر: ٢٠٠١.

يعد هذا الكتاب (جزآن ٧٠٠ صفحة) من الثقافة العلمية فهو يقدم وثيقة تسجيلية لما وصلت إليه العلوم البيولوجية عند مفترق زمني صاخب يتمثل في حلول قرن جديد وألفية جديدة. والصورة التي يقدمها الكتاب هي تجسيد متعدد الأبعاد لأهم ما أنتجه العقل البشري وهو العلم، حيث يستعرض الدراسات الجارية الآن في مختلف الجامعات ومراكز البحوث في العالم والتي تجري على الكائنات الحية بما فيها الإنسان أيضًا. يهدف الكتاب إلى تحقيق متعة ذهنية من خلال معايشة إنجازات العلماء في مجال البيولوجية. ■





عنوان الكتاب: تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات.

اسم المؤلف: كمال عبدالحميد زيتون.

دار النشر: عالم الكتب.

تاريخ النشر : ٢٠٠٢.

يحمل هذا الكتاب بين جنباته معالجة للموضوعات التكنولوجية المطروحة على الساحة التعليمية، ويلقي الضوء على مختلف العناصر التكنولوجية المعاصرة التي تخدم العملية التعليمية مثل الفيديو التعليمي، الفيديو التفاعلي، الكمبيوتر واستخداماته، كما يتناول أيضًا دور الرسوم التخطيطية في توضيح المعاني التربوية ويتعرض بشيء من التفصيل للإنترنت وكيفية الاستفادة منها وتوظيفها تربويًا، مع تأكيد دور المعلم في عصر المعلومات والاتصال. ويقدم الكتاب رؤية معاصرة لمفهوم التعليم من بعد وكيفية تطبيقه وكيفية الاستفادة من الأقمار الصناعية وبرامجها في تحسين التعليم. ■

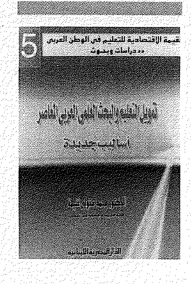
عنوان الكتاب: تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر.

اسم المؤلف: محمد متولي غنيمة.

دار النشر: الدار المصرية اللبنانية .

تاريخ النشر : ٢٠٠١.

يخاطب هذا الكتاب (٣٣٥ صفحة) مسؤولي وزارات التعليم العام، الفني، الجامعي، العالي، البحث العلمي والمختصين بأعمال التخطيط واقتصاديات التعليم والبرمجة والموازنة داخل تلك الوزارات، أيضًا الباحثين في حقل التمويل التعليمي باقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي. ويحاول المؤلف الكشف عن جوانب هذه القضية عالميًا وعربيًا ومحليًا من خلال دراسات ومقارنات عالمية. كما ركز على تمويل كل مرحلة تعليمية وبحثية على حدة ثم اجتهد في تقديم أنسب الحلول الملائمة مع تقديم أحدث نماذج التمويل في العالم. واختتم المؤلف الكتاب بتدريب العاملين في هذا الحقل التربوي العربي لتمكينهم من حصر مشكلات التمويل وتقديم أفضل البدائل لحلها. ■





عنوان الكتاب: مواجهة العولمة في التعليم والثقافة.

اسم المؤلف: حامد عمار.

دار النشر: الدار العربية للكتاب.

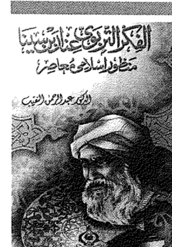
تاريخ النشر : ٢٠٠١

تناول المؤلف في كتابه قضايا التربويين من حيث تطوير التعليم واستشرافه لآفاق العولمة، وتعليم المستقبل ومستقبل التعليم، ومشكلات التعليم الجامعي المرتبطة بعدالته في إتاحة الفرص، وضمان جودة التعليم وربطه بمتغيرات العولمة ومتطلبات سوق العمل. ■



عنوان الكتاب: التخطيط المدرسي الاستراتيجي.
اسم المؤلف: محمد عبدالخالق مدبولي.
دار النشر: مكتبة الدار العربية للكتاب.
تاريخ النشر: ٢٠٠٢.

يتناول الكتاب (١٥٢ صفحة) التخطيط المدرسي الاستراتيجي بمنظور جديد، ويتعرض للإدارة المدرسية في أحدث اتجاهاتها، مناقشًا بالتفصيل حركتي فاعلية المدرسة وكيفية تحسينها، ثم يناقش بعد ذلك الخطة الاستراتيجية للمدرسة بكافة أبعادها من حيث تحليل الأنساق والكفايات والمعايير كمدخل لهذا التخطيط والتوجهات التي تحكمه. ويعقد المؤلف فيه مقارنات بين الاتجاه التقليدي للتنظيم المدرسي ومنطق التغير الذي بات يحكم هذا التنظيم، وذلك من خلال تحليل دقيق لاستراتيجيات هذا التغير وكيفية إدارة الموارد المدرسية.■



عنوان الكتاب: الفكر التربوي عند ابن سينا.
اسم المؤلف: د. عبدالرحمن النقيب.
دار النشر: دار الفكر العربي.
تاريخ النشر: ٢٠٠٢.

تتناول هذه الدراسة الفكر التربوي عند ابن سينا الذي عاش في أزهى العصور العباسية من ناحيتي العلم والمعرفة ونال حظه من الثقافة الإسلامية، وترك تراثًا علميًا وفيرًا. ومن خلال (٢١٥ صفحة) عرضت الدراسة لحياته وعصره وكيف كانت حياة طالب العلم حينذاك وما كان يتاح له من مصادر العلم ومسيرات المعرفة واقتصرت الدراسة على عرض الفكر التربوي من إنتاج ابن سينا الغزير، حيث تناولت الأسس الفلسفية لآرائه التربوية: نظرته للإنسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع، كما تناولت أهم آرائه التربوية: معنى التربية، هدفها، المراحل التعليمية، مناهج التعليم في كل مرحلة، طرق التدريس المتبعة في كل منها، أثر ابن سينا التربوي على العالم الإسلامي والغرب المسيحي.■



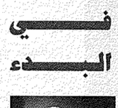
عنوان الكتاب: الإدراك الحسي البصري والسمعي.
اسم المؤلف: السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر.
دار النشر: مكتبة النهضة المصرية.
تاريخ النشر: ٢٠٠١.

يعني الإدراك الحسي بصفة عامة تفسير التنبيهات الحسية التي تستقبلها الحواس المختلفة وإضفاء معنى عليها وفقًا لخبرة الفرد السابقة بهذه التنبيهات، ولذلك نجد هناك إدراكًا بصريًا، سمعيًا، شميًا، ذوقيًا، لمسيًا ونظرًا لأهمية موضوع الإدراك في مجال علم النفس المعرفي جاء هذا الكتاب (٣٠٠ صفحة) من أجل سد فراغ واضح في المكتبة العربية ولتزويد الدارسين والمهتمين بالمعلومات العلمية الحديثة عنه، وقد عالج المؤلفان الإدراك البصري بجوانبه المختلفة في الفصول الستة الأولى أما الفصل السابع والأخير فعالجا فيه الإدراك السمعي.■

ثقافة إدارية

إشراف
يوسف القبلان

العمل من المنزل .. لن يحدث!





يعتقد أحد الكتاب في عالم الإدارة أن كل المؤشرات تدل على أن العمل من المنزل، ما عدا حالات استثنائية، لن يحدث.

ويبرر هذا التوقع بأسباب إنسانية، فهو يعتقد أن العوائق لن تكون تكنولوجية ولا قانونية ولا مادية وإنما ستكون عوائق إنسانية.

عندما تعمل من المنزل فسوف تفتقد إلى بيئة العمل وزملاء العمل، وسوف تشعر بالوحدة والملل لأنك ستشعر بحاجة غير مشبعة وهي الحاجة الاجتماعية.

بينما يعتقد «بيتر ودراكر» أن المكتب لا حاجة إليه لأن

هل تدير وقتك بفعالية؟

فيما يلي عشر عبارات يمكنك بعد الإجابة عنها أن تتعرف على مدى كفايتك في إدارة وقتك، أجب عن هذه الأسئلة بوضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن واقعك:

* أحدد كل يوم وقتًا بسيطًا للتخطيط والتفكير في عمل:

☐ نادرًا ☐ أحيانًا
☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أحدد أهدافًا معينة ومكتوبة وأحدد مواعيد لتحقيقها:

☐ نادرًا ☐ أحيانًا
☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أعد قائمة عمل يومية وأرتبها حسب أهميتها وأنفذ أهمها في أسرع وقت ممكن:

☐ نادرًا ☐ أحيانًا
☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أعرف قاعدة (٨٠-٢٠) وأستخدمها في العمل (تشير هذه القاعدة إلى أن ٨٠٪ من فعاليتك ستظهر عندما تنجز ٢٠٪ فقط من أهدافك):

☐ نادرًا ☐ أحيانًا
☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أحتفظ بجدول مفتوح لكي أكون مستعدًا للأزمات والأمور غير المتوقعة:

☐ نادرًا ☐ أحيانًا
☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أفوض كل ما يمكنني إلى الآخرين ليقوموا به:

☐ نادرًا ☐ أحيانًا
☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أحاول أن أهتم بورقة واحدة فقط:

☐ نادرًا ☐ أحيانًا
☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أتناول غداء خفيفًا حتى لا أشعر بالنعاس بعد الظهر:

الأفكار والمعلومات سوف تصل إليك في مكانك.

ورغم هذا الرأي فإن «دراكر» يتفق مع الآخرين على أن الإنسان لا يمكن أن يستقل بنفسه بمعزل عن الآخرين.

رأي آخر يقول إن الإنسان لا يجد مكانًا للتفاعل الاجتماعي غير مكان العمل.

ولاشك أن الجمع بين الجانب الإنساني وبين استخدام التقنيات الإدارية المتطورة هو البديل الأفضل والذي يميل إليه الأكثرية.

والسبب في ترجيح هذا البديل هو أهمية الجانب الاجتماعي في التأثير على الرضا الوظيفي، وكذلك أهمية التقنية في استثمار الوقت وتحسين الإنتاجية.

بعد ذلك نقول، إذا أدركنا أهمية التفاعل الاجتماعي وحاجة الإنسان إلى زملاء العمل فكيف سيكون الوضع إذا كان الإنسان يعمل من داخل الجهاز وفي بيئة بشرية دون أن تتوفر في هذه البيئة العوامل التي تتيح للإنسان أن يتفاعل ويبدع ويشبع حاجته الاجتماعية..

إذا كانت بيئة العمل يسودها النفور والنزاعات والتنافس غير البناء..

إذا كان الرئيس يتعامل مع المرؤوسين معاملة غير إنسانية تتسم بالشك وعدم الثقة وعدم التقدير والتقليل من أهمية الإنجازات..

في بيئة كهذه كيف يمكن للإنسان أن ينتج ويذهب إلى منزله ليقضي بقية يومه سعيدًا وسط أفراد عائلته؟! ■

ي.ق

---

* **المصدر**: مجلة تجارة الرياض.

☐ نادرًا ☐ أحيانًا

☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أقوم بجهد فعال لأمنع حدوث المعترضات أو المقاطعات الشائعة (كالزوار، الاجتماعات، المكالمات الهاتفية) التي تعترض عملي باستمرار:

☐ نادرًا ☐ أحيانًا

☐ غالبًا ☐ دائمًا

* أستطيع أن أقول «لا» عندما يطلب الآخرون وقتي، خصوصًا إذا كان ذلك سيحول دون إكمال إنجاز المهمات الرئيسية:

☐ نادرًا ☐ أحيانًا

☐ غالبًا ☐ دائمًا

حتى تعرف درجتك أعط نفسك الآتي:

- ٣ نقاط لكل إجابة «دائمًا».
- نقطتين لكل إجابة (غالبًا).
- نقطة واحدة لكل إجابة (أحيانًا).
- صفر لكل إجابة (نادرًا).

اجمع نقاطك لتحصل على درجتك النهائية، فإذا حصلت على:

- صفر إلى ١٥ فالأفضل أن تفكر قليلاً في إدارة وقتك.
- ١٥ إلى ٢٠ لا بأس، لكن يمكن لك أن تتحسن قليلاً.
- ٢٠ إلى ٢٥ جيد جيدًا.
- ٢٥ إلى٢٧ ممتاز.
- ٢٨ إلى ٣٠ لابد أنك قد غششت!!. ■

---

* **المصدر :**

مجلة آفاق الإدارة، العدد الثالث، صفحة مدارات.

الإدارة الاستراتيجية تغيير حتمي

تسعى الإدارة الاستراتيجية لاتخاذ القرارات المتعلقة بتوجهات المنظمة في المستقبل، هذا المستقبل الذي يتسم بالتغير في جميع المجالات سواء كان يمس البيئة الداخلية أو الخارجية للمنظمة، وهذا ما يضع أمام المنظمة حتمية معينة وهي استمرارية الوقوف السريع على كل مجريات التغيير على مستوى العالم وليس على مستوى الدولة فحسب، خصوصًا في ظل التطور الكبير والمتزايد في مجال تكنولوجيا الاتصال والحصول على المعلومات... فيجب أن تنبع فلسفة المنظمات ورسالتها من واقع المجتمع الذي توجد فيه والمجتمع العالمي وما يحدث به من تغيير في القيم والاتجاهات (كالاتجاه نحو العولمة) والتكتلات الاقتصادية المتعددة والاتجاه نحو التمازج بين الشركات عابرة القارات أو المتعددة الجنسيات، كما أن رسالة المنظمة توجب عليها أن تسعى لتوفير متطلبات الحاجات العالمية من سلع وخدمات بما يتفق والمواصفات العالمية السائدة...



هذا بالإضافة إلى أهمية أن يتوجه الاختيار الاستراتيجي نحو الاستراتيجيات التي تتناسب والتغيير المستمر، فليس منطقيًا أن تظل المنظمة مستمرة في ظروف اقتصادية منكمشة وغير مزدهرة أو العكس.

ولذلك أصبح حتمًا أن تتخذ القرارات الاستراتيجية بشكل يأخذ في الاعتبار كل المتغيرات المحلية والعالمية.

وفي إطار تحليل البيئة الخارجية للمنظمات يقتضي الأمر أن تقوم المنظمة بعملية المسح والتنبؤ البيئي والتحليل التنافسي حتى تتمكن من تحديد المنافسين الحاليين والمحتملين لها.

وذلك من شأنه أن يوفر أمام المنظمة مؤشرات واضحة إلى المزايا والعيوب النسبية لديها مقارنة بمنافسيها.

كما تعد دراسة البيئة الداخلية من الدراسات المهمة حيث يجب على المنظمة أن تقوم بالتحليل التنظيمي الداخلي لجميع الاستراتيجيات الوظيفية لديها كالتمويل والتسويق والإنتاج والبحث العلمي والتطوير وبحوث السوق وإدارة العنصر البشري. ■

المصدر: سهام حامد حجازي - مجلة آفاق الإدارة - الجمعية السعودية للإدارة.

الإدارة = قرار = معلومة

الإدارة في أبسط صورها هي اتخاذ قرار، والقرار ينبني على معلومة.. والمعلومة يبقى توفرها معتمدًا على القدرة على فتح الأبواب لها كي تأتي من أي اتجاه، فالمسألة في النهاية تنحصر في هذا الأمر المسمى «معلومة» ومتى ما كنت «كمدير» قادرًا على تهيئة الظروف التي توفر لك المعلومة المرادة في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة تمكنت من اتخاذ القرار الملائم بدرجة أفضل، وصرت قادرًا على ممارسة الإدارة وأداء الدور المطلوب بطريقة أكثر نجاحًا.

إن المتأمل يجد أن هناك ضعفًا لدى الكثير من ممارسي الإدارة في القدرة على توفير المعلومة.. ليست المعلومة المكتوبة.. بل تلك المعلومة المخزونة داخل الجهاز وفي رؤوس الآخرين خصوصًا المديرين والتي لا يحسن الكثير استخلاصها والحصول عليها.

إن المشكلة لدى هؤلاء قد تعزى إلى أمور يأتي في مقدمتها الغرور والاعتداد بالنفس والاعتقاد بأن المدير

سياسة «لعم»!

كتب أحد الخبراء في شؤون الاستثمار الدولي تقريرًا للراغبين في الاستثمار في المملكة العربية السعودية ناصحًا لهم عند إجراء عروض تجارية بأن يكونوا على قدر كبير من النباهة والفطنة، فعندما يشير السعودي إلى السلبيات في أمر ما فهذا يعني أن القرار سيكون «لا»، أما عندما يثني على إيجابياته فربما كان القرار «نعم»، ففي كل الأحوال يجب أن لا تتوقع أن يصرح المفاوض السعودي بـ «لا» أو «نعم» مباشرة.

انتهى التقرير الذي نشره أحد البنوك المحلية باللغة الإنجليزية قبل سنوات تبصيرًا بطبيعة المديرين القائمين على رأس المنشآت التجارية في البلاد، وتعريفًا بسياسة العرب المتميزة في اتخاذ القرار، تلك السياسة والموصوفة بسياسة «لعم».. لا هي «لا» ولا هي «نعم»!

وهذه السياسة العتيقة تجذرت مع مرور الزمن في صميم الممارسات الإدارية التنظيمية والقضائية أحيانًا، وارتبط التمسك الشديد والالتزام الصارم بها بالسلم الوظيفي ارتباطًا طرديًا وثيقًا، فكلما زادت مرتبة المسؤول الوظيفية زاد افتتانه بها وإتقانه لها حتى غدت في بعض الأجهزة العامة نظامًا يتبع ونموذجًا يحتذى.

إننا معشر العرب نعد قول «نعم» في كل حال ولكل أمر، منقبة لصاحبها ومحمدة للملتزم بها، وهي شيمة من شيم العرب الحميدة الدالة على السخاء والجود والكرم والشهامة، أو لم يقل الفرزدق بيته الشهير:

ما قال لا قط إلا في تشهده   لولا التشهد كانت لاؤه نعم

وبهذه العقلية التفاخرية لقول «نعم» والنظرة التشاؤمية لتبعات «لا» تفوت مصالح الناس وتضيع حقوق البشر، وتمضي أثمن الفرص، ويسبقنا المتأخرون ويتجاوزنا المكافئون وتتفاقم لدينا المشكلات، وتتعاظم المعضلات، وتتأخر المبادرات وتتعطل المهمات ويتثبط الإبداع ويسود الاتباع وتموت الأفكار العديدة وتوأد المقترحات السديدة، كل ذلك بدواعي الحكمة والتروي والأناة.

وفي الحقيقة أن ما يدفعنا للخوف من قول «لا» صريحة أو التردد في قول «نعم» واضحة هو جهلنا الإداري في أصول اتخاذ القرار وأساليبه ومراحله.

فبالرغم من أن اتخاذ القرار من أصعب المهمات التي يتخذها المسؤول إلا أن الأساليب المنهجية والطرائق العلمية لمراحل اتخاذه وطرائق التنفيذ كفيلة بأن تعزز صحته وتقلل من سلبياته، والقرار كبر أو صغر لابد له من تبعات تتطلب قيادة واعية تحسن التعامل معها.

إننا نعيش اليوم في زمن بلغ حدًا من السرعة والتغير يتعذر معه مسايرته بالمماطلة والتعطيل والتردد، ولن يبقى صامدًا أمام عاصفة الانفتاح المرتقب إلا أولئك الجاهزون لتغيير سلوكهم الإداري وأنماطهم التنظيمية وفق ما يتطلبه العصر الجديد. ■

---

* **المصدر:**

أحمد الشميمري، مجلة آفاق الإدارة، العدد الثالث.

يفهم كل شيء ومن ثم لا حاجة له بالسؤال... إلا أن ضعف مهارة الاتصال تأتي في المقدمة.

تكمن المشكلة هنا في أن ذلك الصنف من المديرين يعتقد بحكم موقعه الوظيفي - أنه العارف ببواطن الأمور وظواهرها وأنه لا حاجة له إلى الاستماع لما لدى الآخرين من معلومات أخرى أو رأي آخر حتى لو كان يصب في الاتجاه الذي تحدث فيه.

إن ذلك يقودنا إلى القول بأن تعلم الإدارة لا يبدأ في الجامعات والمعاهد المتخصصة، ولكنه يبدأ في الصفوف الأولى وفي مراحل التعليم الأولية، حيث يتعلم الأطفال احترام الطرف الآخر وضرورة التعامل والتحاور معه، ومن ثم ينشؤون وقد تشربوا قاعدة مهمة وعنصرًا جوهريًا من عناصر الإدارة.

خلاصة الحديث.. أننا إذا أردنا أن ننجح إداريًا، فإن علينا أن نحسن مهارة الاتصال ونتعلم كيف ندع جميع الأبواب مشرعة لسماع ما لدى الآخرين دون أن نضع أنفسنا في مرتبة العارفين والعالمين بكل شيء ودون اتباع مبدأ «نحن» و«هم». ■

---

* **المصدر:**

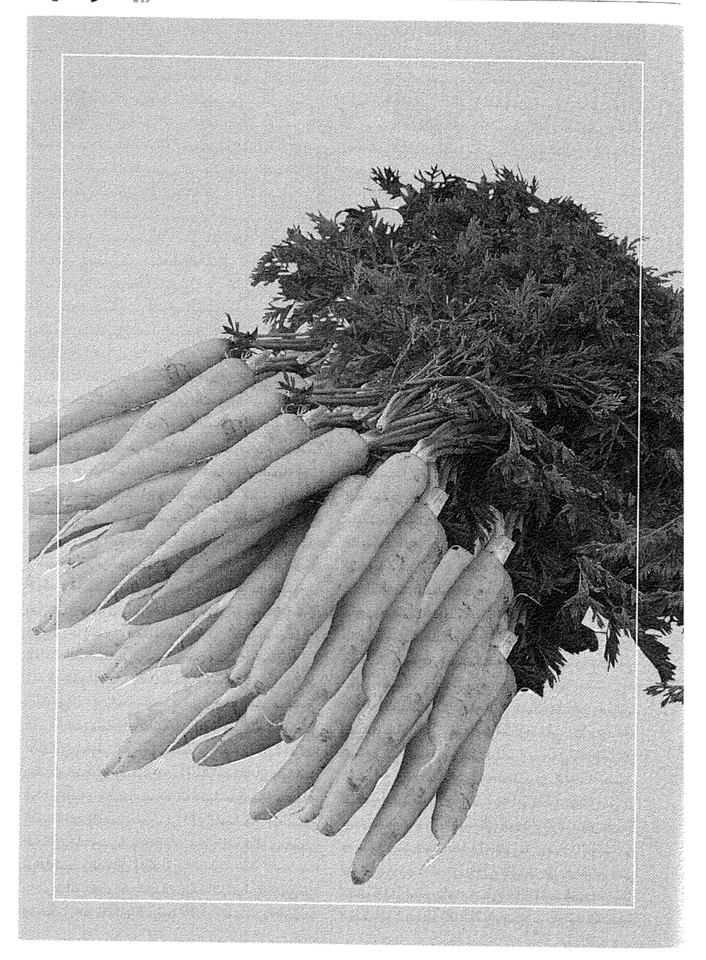
محمد الكثيري - مجلة آفاق الإدارة، العدد الثالث.

البعض يفرط في تناول الفيتامينات بدعوى «الاحتياطات الصحية»:

توقف عن الجزر أيها... الأرنب!

محيي الدين لبنية
المدينة المنورة

في الأحوال الطبيعية يستطيع جسم الإنسان توفير احتياجاته الضرورية من الفيتامينات بأنواعها من الطعام والشراب عند حصوله على كميات كافية منهما، لكن يلجأ بعض الناس إلى كثرة تناول المستحضرات الصيدلانية بشكل يومي على شكل أقراص أو محافظ جيلاتينية لخليط من الفيتامينات أو واحد أو أكثر منها، يأخذونها أحيانًا دون استشارتهم الأطباء، لاعتقادهم بفوائدها الصحية في الوقاية من ظهور أعراض نقصها في أجسامهم وبأنها تزيد مقاومتهم ضد الإصابة بالأمراض وتجعلهم يشعرون بأنهم أفضل صحيًا. وقد يفرطون في الكمية التي يستعملونها منها اعتقادًا بفائدة ذلك لأجسامهم ويغيب عن أذهانهم المثل الشائع القائل: «كل شيء زاد عن حده انقلب إلى ضده».



ويصف الأطباء استعمال هذه المركبات لتصحيح حالات نقصها والوقاية من ظهور أعراضها الصحية وعند زيادة حاجة الجسم إليها كما في حالتي الحمل والرضاع للمرأة. ويجهل الكثير من الناس أضرار تناول مقادير كبيرة من الفيتامينات بشكل مستمر على أجسامهم نتيجة ضعف وعيهم الصحي، ويؤدي حصول الإنسان على كميات كبيرة من الفيتامينات الذائبة في الدهون وهي فيتامين «أ - د - ك - ي» إلى تجمعها في الأنسجة وتسبب حدوث بعض المشكلات الصحية في الجسم فيما يسمى حالة فرط الفيتامين في الجسم، بينما يخرج معظم الفائض عن احتياجات الجسم من الفيتامينات الذائبة في الماء وهي فيتامين «ج» ومجموعة «ب» المركب الممتصة في الأمعاء أو المأخوذة عن طريق الحقن بالعضل أو الوريد مع البول عن طريق الكليتين، لذا فهي تسبب غالبًا ظهور أعراض صحية لحالة التسمم بها بدرجة أقل حدة من الفيتامينات الأخرى.

تصنيف الفيتامينات

الفيتامينات هي مركبات كيماوية ذات طبيعة عضوية توجد بمقادير صغيرة جدًا في الأغذية، وهي ضرورية لنمو الإنسان وأداء خلايا جسمه وظائفها الحيوية، وهي تسهل استخدام الخلايا لعناصر إنتاج الطاقة وهي الكربوهيدرات والبروتينات والدهون، وتستعمل المستحضرات الدوائية للفيتامينات على شكل أقراص تؤخذ عن طريق الفم أو محافظ جيلاتينية أو شراب أو محلول يحقن بالعضل أو بالوريد عند شكوى المريض من سوء امتصاصها في أمعائه، ويصنف العلماء الفيتامينات إلى مجموعتين رئيستين هما:

١- الفيتامينات الذائبة في الدهون وهي تشمل «أ، د، ك، ي».

٢- الفيتامينات الذائبة في الماء: وهي تضم حمض الإسكوربيك (فيتامين ج) ومجموعة فيتامين «ب» المركب وتشمل الثيامين (فيتامين ب١) والريبوفلافين (فيتامين ب٢) والبيرودوكسين ومركباته (فيتامين ب٦) وسيانو كوبالامين (فيتامين ب١٢) والنياسين (حمض النيكوتينيك ومركباته) وحمض الفوليك وحمض البانتوثنيك والبيوتين والكولين.

وتقاس كميات الفيتامينات الذائبة بالدهون في التغذية بالوحدات الدولية I.N، وتعتمد الوحدة المستعملة من الفيتامينات على ردود فعل جسم الإنسان لها مثل معدل النمو، وتجرى الاختبارات الخاصة بذلك على حيوانات التجارب بإعطائها جرعات قياسية منها، وحددت المقادير المطلوبة لجسم الإنسان خلال مراحل نموه من الفيتامينات الذائبة في الماء بالمليجرام مثل حمض الإسكوربيك (فيتامين ج) والكولين والثيامين والريبوفلافين والنياسين.

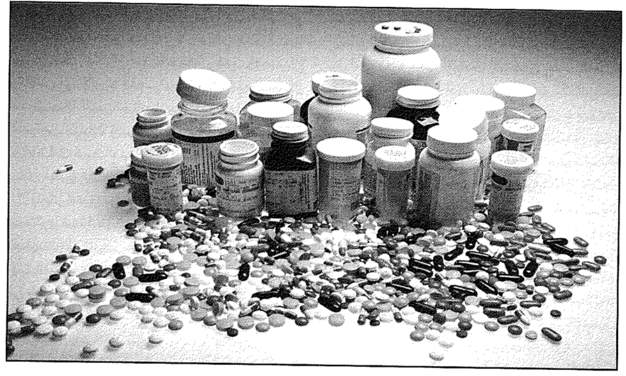
طرق دخولها إلى الجسم

تمتص الفيتامينات الذائبة في الدهون الموجودة في الأغذية كاللحوم والألبان والبيض أو من مستحضراتها الدوائية على شكل أقراص أو كبسولات جيلاتينية مع دقائق الكيلوس المحتوية على الأحماض الدهنية بالأمعاء عن طريق الليمف ثم تأخذ طريقها إلى الدم، بينما تمتص الفيتامينات الذائبة بالماء عبر جدار الأمعاء ثم تنتقل عبر الوريد البابي إلى الكبد لتنظيم عمليات الاستفادة منها في خلايا الجسم، فتحتفظ بعض أعضاء الجسم بجزء صغير جدًا من الفيتامينات الذائبة في الماء، ويخرج معظم الفائض منها عن طريق الكليتين مع البول، ولا تحدث حالة فرط الفيتامين في الجسم عند حصول الإنسان على الفيتامينات من مصادرها الغذائية في الطعام، وإنما عند تناوله جرعات كبيرة من مستحضراتها الدوائية.، ويحدث فقد متباين في الفيتامينات نتيجة عمليات تحضير وطبخ الأغذية المحتوية عليها.

التسمم بالفيتامينات

تحدث حالة فرط كمية الفيتامينات أو حالة التسمم بالفيتامينات اصطلاحًا في جسم الإنسان نتيجة تناوله كميات كبيرة من المستحضرات الصيدلانية منها في أحوال عديدة أهمها:

* سوء استخدام المرضى المستحضرات الدوائية للفيتامينات التي يصفها أطباؤهم في علاج حالات نقصها في أجسامهم مثل فيتامين «د» في علاج مرض الكساح في الأطفال ولين العظام في النساء بشكل خاص، كما تؤدي الإصابة ببعض الأمراض أو استعمال بعض الأدوية في العلاج إلى زيادة حاجة جسم المريض للحصول على جرعات أكبر من الفيتامينات مما قد تؤدي إلى إفراطه في الكميات التي يستعملها وحدوث ما يسمى حالة فرط الفيتامين في الجسم أو التسمم بالفيتامين، فمثلاً تزداد حاجة جسم



المريض إلى فيتامين «د» وحمض الفوليك عند استخدامه الأدوية المضادة للتشنج في علاجه.

* نتيجة اعتقادات خاطئة في أذهان بعض الناس عن فائدة تناولهم المستمر للمستحضرات الصيدلانية لبعض الفيتامينات لزيادة مقاومة أجسامهم ضد الأمراض، فمثلاً يتناول البعض أقراص فيتامين «ج» خلال فصل الشتاء اعتقادًا بفائدته في زيادة مقاومة أجسامهم للإصابة بأمراض البرد كالزكام والإنفلونزا، لكن لم تؤكد الدراسات العلمية الحديثة هذه الفائدة.

* عند استعمال فيتامين معين أو أكثر فترة طويلة في علاج بعض الأمراض مثل استخدام النياسين (وهو أحد أفراد فيتامين ب المركب) في علاج حالة ارتفاع دهون الدم والكوليسترول بالدم فيؤدي تناول مقادير كبيرة من هذا الفيتامين فترة طويلة إلى ظهور الأعراض الصحية الجانبية لسوء استعماله في العلاج.

الكاروتينات

هناك أنواع عديدة من مركبات الكاروتين مثل ألفا وبيتا، وتكون الكاروتينات من نوع بيتا مولدة لفيتامين «أ» وهي توجد في الحليب البقري فتكسبه صفرة في لونه، لكنها لا توجد في حليب الأغنام فيكون لونه أبيض وإنما يحتوي على فيتامين «أ». كما توجد في بعض الخضراوات وثمار الفواكه، فيؤدي تناول الإنسان كميات كبيرة من مركب بيتا كاروتين الموجود بوفرة في ثمار الفواكه والخضراوات ذات اللون الأصفر إلى ارتفاع مستواه بالدم وهي نادرة الحدوث ويتلون فيها الجلد بالأصفر - البرتقالي وخصوصًا في راحة اليدين وأخمص القدمين ويختفي ذلك عند توقف المريض عن تناول كميات كبيرة من مركبات الكاروتين. وقد تحدث هذه الحالة عند الإفراط في أكل الجزر الأصفر أو شرب عصيره لأنه ذو محتوى مرتفع من الكاروتينات. ويستطيع الطبيب تمييز حالة ارتفاع تركيز الكاروتين في الدم غير الضارة صحيًا عن حدوث اليرقان نتيجة الإصابة بقصور كبدي وفيها يتلون بياض العينين للمريض بالأصفر.

فيتامين «أ»

يؤدي تناول الشخص كميات كبيرة من المستحضرات الدوائية لفيتامين «أ» (الريتنول) ومشتقاته والتي تزيد على أكثر من عشرين مرة الجرعة اليومية المقررة منه مثل حصوله على نيف و٥٠ ألف وحدة دولية منه خلال فترة تزيد على ثلاثة أشهر إلى حدوث حالة التسمم به، وتشمل أعراضها الصحية الشعور بالغثيان والقيء وألم في البطن والصداع والشعور بالنعاس وتعب عام ووهن في الجسم وألم في مفاصل العظام وصداع شديد واضطراب عاطفي، وتُظهر الفحوص السريرية للمريض أحيانًا حدوث جحوظ في العينين ووذمة عامة oedema في الجسم

وحدوث جفاف حرشفي بالجلد وشقوق بالفم. وفي أحوال نادرة يصاحب ذلك حدوث أعراض صحية سيئة أخرى مثل ارتفاع الضغط داخل العين والصداع وتناقص في الإدراك الذهني وسقوط الشعر. ويمكن حدوث حالة التسمم الحاد بفيتامين «أ» عند تناول الشخص جرعات كبيرة من مستحضراته الصيدلانية أو عند أكل كبد الدب القطبي كما هو معروف لدى سكان منطقة القطب الشمالي مثل قبائل الإسكيمو.

ويمكن تشخيص حدوث هذه الحالة مخبريًا بقياس مستوى فيتامين «أ» في مصل الدم، ويكون علاجه الوحيد توقف المريض عن تناول المستحضرات الدوائية لهذا الفيتامين والأغذية الغنية به في طعامه مثل كبد الدب القطبي، فتختفي بسرعة معظم هذه الأعراض المرضية بعد ذلك.

التسمم بفيتامين «د»

تستخدم المستحضرات الصيدلانية لفيتامين «د» في علاج حالات الإصابة بالكساح في الأطفال ولين العظام خصوصًا في النساء. ويؤدي تناول جرعات كبيرة من هذا الفيتامين إلى حدوث حالة التسمم به، وهي تحدث نتيجة وجود تركيز مرتفع من فيتامين «د» في صورة مركب 25-OH-D3 الذي يزيد معدل نقل عنصر الكالسيوم من الطعام وارتفاع تركيزه في الدم ثم ترسيبه في الأنسجة الطرية بالجسم بما فيها الكليتان وحدوث حالة كلاس كلوي. كما يؤدي تناول كميات كبيرة من هذا الفيتامين إلى زيادة معدل امتصاص عنصر الكالسيوم في الجهاز الهضمي ويشجع سحبه من مخازنه في العظام وبالتالي فقد قدرة الكليتين على عدم خروج كميات كبيرة منه في البول، ويمكن حدوث حالة التسمم بهذا الفيتامين عند حصول الشخص على جرعات كبيرة منه تصل نحو خمسة أضعاف الكمية المقررة يوميًا منه، وتكون حوالي ٢٠٠٠ وحدة دولية منه (٥٠ ميكرو جرامًا) لفترة طويلة. وتحدث هذه الحالة المرضية في الأطفال الرضع عند استعمالهم جرعات كبيرة من هذا الفيتامين.

واكتشف الأطباء حدوث حالة التسمم بفيتامين «د» عند حصول الشخص البالغ على ٤٠٠٠ وحدة دولية منه والأطفال على ١٨٠٠ وحدة دولية، وهي تؤدي إلى ارتفاع تركيز الكالسيوم في الدم لأكثر من ١٢٠ ملجم لكل لتر منه، ويعاني الأطفال المصابون بحالة التسمم بفيتامين «د» من أعراض صحية تشمل قلة الشهية للطعام والغثيان والقيء وحدوث إسهال بين حين وآخر وتهيج واكتئاب نفسي والشكوى من إحساس بنخز حول الفم وألم عام في الجسم. وتعالج هذه الحالة المرضية بالتوقف عن تناول المستحضرات الدوائية لهذا الفيتامين واتباع حمية غذائية قليلة المحتوى من الكالسيوم والحصول على مركبات ستيروئيدية عن طريق الفم والتي يعزى تأثيرها في تقليلها معدل امتصاص الكالسيوم في الأمعاء واستعمال مركبات خلابية لهذا العنصر تؤخذ عن طريق الفم.

> **يستطيع الإنسان توفير جميع احتياجات جسمه من الفيتامينات عند حصوله على طعام متنوع ومتزن في مكوناته الغذائية.**

التسمم بفيتامين «ي»

يتناول الإنسان كميات كبيرة من فيتامين «ي» V.E عند استخدامه في العلاج وهو أقل الفيتامينات الذائبة في الدهون سمية للجسم، فلا يسبب الحصول على جرعات كبيرة منه تصل نحو ٢٠ مرة إلى ٣٠ مرة من الكميات المقررة منه غذائيًا فترة طويلة أي ضرر صحي محسوس بالجسم، لكن يعاني مستعمله خلالها شعورًا بالغثيان ونفخة في البطن وإسهالاً، كما يؤدي تناول المريض جرعات كبيرة من فيتامين «ي» إلى زيادة حاجة جسمه إلى فيتامين «ك» عند استعماله الأدوية المضادة لتجلط الدم عن طريق الفم.

مجموعة فيتامين «ب» المركب

كما يؤدي تناول جرعات كبيرة من فيتامين النياسين - وهو أحد أفراد مجموعة فيتامين «ب» المركب - في صورة مستحضراته الصيدلانية كالمستعمل في علاج ارتفاع الدهون والكوليسترول بالدم إلى حدوث أعراض صحية جانبية تشمل توسع الأوعية الدموية في الجسم وتورد لون الجلد وتهيجًا في المعدة، وترتفع أحيانًا مستويات قراءات إنزيمات الكبد ويرتفع تركيز السكر بالدم وتظهر أعراض داء النقرس. كما يؤدي تناول جرعات كبيرة من المستحضرات الصيدلانية لفيتامين «ب٦»

(البيردوكسين) بين نصف جرام وجرامين أو أكثر منه على شكل أقراص إلى الشكوى من اعتلال عصبي حسي محيطي في جسم المريض.

ولحسن الحظ لا يؤدي تناول جرعات كبيرة من فيتامين «ب١» (الثيامين) عن طريق الفم فترة طويلة إلى ظهور أعراض تسمم محسوسة به، لكن قد يؤدي إعطاؤها عن طريق الحقن بالجسم إلى حدوث تفاعل تأقاني Anaphylactoid، ويؤدي تناول جرعات كبيرة من حمض النيكوتنيك (النياسين) الذي يستخدم أحيانًا في علاج ارتفاع تركيز دهون الدم إلى توسع الأوعية الدموية في محيط الجسم وتورد الوجه. ولم يتمكن العلماء من معرفة التأثيرات الدقيقة لعمليات تناول الإنسان كميات كبيرة من المستحضرات الدوائية لبعض أفراد فيتامينات مجموعة «ب المركب» الأخرى مثل «ب٢» (الريبوفلافين) وحمض الفوليك و«ب١٢» (سيانوكوبالامين).

فيتامين «ج»

أكد العلماء عدم ضرر الإفراط في استعمال مستحضرات فيتامين «ج» (حمض الإسكوربيك) الصيدلانية، لكن يؤدي تناول جرعات كبيرة منه على شكل أقراص دوائية أو سواها إلى ظهور أعراض صحية جانبية مثل تهيج معدي ونفخة بالبطن وإسهال. ويعتقد نظريًا أنه يسبب زيادة فرص ترسيب حصى الأوكسالات في الجهاز البولي، لأن مركب الأوكسالات يتكون نتيجة عمليات الأيض الغذائي لهذا الفيتامين، لكن لم تؤكد ذلك التجارب السريرية عليه، ويتداخل فيتامين «ج» في دقة نتائج الاختبارات التشخيصية لبعض الأمراض مثل الكشف عن وجود خثرات دموية في الغائط فهو يعطي نتيجة سالبة لذلك، كما يؤدي خروجه في البول إلى التداخل مع نتائج الكشف عن وجود السكر في البول، إذ هو يماثل خروج السكر في بول المصاب بمرض السكر، كما يؤدي تناول جرعات كبيرة من مستحضرات فيتامين «ج» عن طريق الفم إلى ارتفاع تركيز حمض الأوكساليك في البول.

إجراءات وقائية

- يستطيع الإنسان توفير جميع احتياجات جسمه من الفيتامينات عند حصوله على طعام متنوع ومتزن في مكوناته الغذائية.
- لا يؤدي عادة تناول كميات كبيرة من الأغذية الطبيعية الغنية بالفيتامينات حدوث حالة التسمم بها.
- عدم استعمال المستحضرات الصيدلانية لفيتامين واحد أو أكثر دون وصفة طبية تحدد الكميات المستعملة منه ومواعيدها وطول فترة تناولها. ■

المراجع

1- Antia, F. P (1985).
Clinical dietetics and nutrition. Ps 106, 130, 149.
Oxford university Perss, London, England.
2- Bourne, G. H. (1973).
World Review of Nutrition and Dietetics. Vol. 16.
Food, Nutrition and Health. P. 168, 186, 191 - 193, 356.
S. Karger, London, England.
3- Krause, M. V., and Mahan, L. K. (1984).
Food, Nutrion, and Diet therapy. p 107, 112, 116, 118, 128.
W. B. Saunders Co., London, England.
4- Isherwood, D. M. (1996).
Homocystinuria. Brit. Med. J., 313:, 26Oct., 1025.
5- Nellen, J. F. B. et al (1996).
Hypovitaminosis D in immigrant women: slow to be diagnosed.
Brit. Med. J. (Middle east), 3:, (28), 28 June, 47.
6- Paige, D. M. (ed.) (1983).
Manual of Clinical Nutrition. P42: 17, 22:4,9-10,33:9,39:14, 42:14-16,42:17.
Nutrtion Publications, Inc., Pleasant, N.J.,U.S.A.
7- Pinto, R. G., et al (1998).
Hypervitaminosis d: report on three patients. Annals of Saudi Med., 18:, (3), May, 244.
8- Schroeder, S.A, et al (1991).
Current, Medical diagnosis & treatment. P821t, 910-912.
Prentice - Hall International Inc., London, England.
9- Wyn Gaarden, J. B.& et. al (1992).
Cecil, Textbook of Medicine. vol. 2, psl 180, 1434.
W. B. Saunders Co., London, England.
١٠- لبنية، د. محيي الدين (١٤٠٥هـ).
حدوث التسمم بفعل الإفراط في تناول فيتامين «أ». المجلة الطبية السعودية، رقم العدد ٤٩، من ذي القعدة/ ذي الحجة، ص٥١.



البداية

أحمد اللهيب

قد يحق لنا التساؤل دائمًا ـ نحن المهتمين بالشعر أو الكاتبين له ـ دون تردد: ما مقومات الشعر؟ وكيف تكون شاعرًا مبدعًا؟ بل ما طبيعة الشعر أولاً؟ وقبل ذلك هل الشعر هو الأنا فقط أم الشعر هو الآخر فقط؟ ولماذا نكتب الشعر إذا كان لأنفسنا؟ ولماذا نجعل أو نجبر الآخرين على قراءته أو الاستماع إليه؟ وإذا كان الشعر للآخر ما الفائدة من كتابته؟ هذه التساؤلات وكثير غيرها تطفو على ساحة العقل والفكر بين الفينة والأخرى.

قد تكون الأرض منذ أن خلقها الله ملأى بالشعراء ولكن يظل الأمر المسلم به أن الشعراء

سفير الشعر

أنى شئت يا طرقي فكوني

أبو الطيب المتنبي *

فِدىً لك من يُقصّر عن مداكا ... فلا مَلكٌ إذن إلا فداكا
ولو قلنا فدى لك من يساوي ... دعونا بالبقاء لمن قلاكا
وآمنّا فداك كل نفس ... ولو كانت لملكة ملاكا
ومَنْ يظنُّ نثر الحب جودًا ... وينصب تحت ما نثر الشباكا
ومن بلغ الحضيض به كراهُ ... وإن بلغت به الحال السُّكاكا
فلو كانت قلوبهم صديقًا ... لقد كانت خلائقهم عِداكا
لأنك مبغض حسبًا نحيفًا ... إذا أبصرت دنياه ضِناكا
أروح وقد ختمت على فؤادي ... بحبك أن يحل به سواكا
وقد حمَّلتني شكرًا طويلاً ... ثقيلاً لا أطيق به حراكا
أحاذر أن يشق على المطايا ... فلا تمشي بنا إلا سواكا
لعل الله يجعله رحيلاً ... يعين على الإقامة في ذراكا
فلو أني استطعت خفضت طرفي ... فلم أبصر به حتى أراكا
وكيف الصبر عنك وقد كفاني ... نداك المستفيض وما كفاكا
أتتركني وعين الشمس نعلي ... فتقطع مشيتي فيها الشراكا؟
أرى أسفي وما سرنا شديدًا ... فكيف إذا غدا السير ابتراكا
وهذا الشوق قبل البين سيف ... وها أنا ما ضربت وقد أحاكا

المبدعين قلة بل هم كما يقال: (عملة نادرة). يبدو هذا في كل الأزمنة والأمكنة ولا يفضل شعب دون شعب في ذلك. ومن ثم كان البحث الدؤوب عن الشاعر المبدع والافتخار به. العرب - مثلاً - في الجاهلية كانوا يقيمون الأفراح لمولد الشاعر. ولقد افتخرت قريش بعمر بن أبي ربيعة وكان فاتحة خير لها في ميدان الشعر، وفي ظل معطيات الأدب العربي نجد أن كل عصر يُحصر في ثلاثة شعراء أو يزيدون واحدًا أو اثنين ـ إذا استثنينا العصر الجاهلي على قلة فيه ـ وأما الباقون فهم عيال على الشعر ومرتزقة في بابه لا يفقهون إلاّ ألفاظًا ترصف ومعاني تستجلب وأوزانًا تردد وأخيلة تسرق.. بل هو رصف ووصف أشبه بعبث الأطفال.

وفي العصر الحديث زيد الطين بلة وأصبح الشعر مركبًا سهلاً كل من أراد ركبه، وامتطى صهوته وأصبح الشعرور شاعرًا عظيمًا والشاعر العظيم شعرورًا.. ورحم الله القائل:

الشعر صعب وطويل سلمه
إذا ارتقى فيه الذي لا يعلمه
حطّت به إلى الحضيض قدمه
يريد أن يعربه فيعجمه ■

إذا التوديع أعرض قال قلبي ... عليك الصمت لا صاحبت فاكا
ولولا أنَّ أكثر ما تمنى ... معاودةٌ لقلت: ولا مناكا
إذا استشفيت من داء بداء ... فأقتل ما أعلّك ما شفاكا
فأستر منك نجوانا وأخفي ... همومًا قد أطلت لها العراكا
إذا عاصيتها كانت شدادًا ... وإن طاوعتها كانت ركاكا
وكم دون الثويَّة من حزين ... يقول له قدومي ذا بذاكا
ومن عذب الرضاب إذا أنخنا ... يُقبّل رحل تُروكَ والوراكا
يُحرّم أن يمس الطيب بعدي ... وقد عبق العبير به وصاكا
ويمنع ثغره من كل صب ... ويمنحه البشامة والأراكا
يُحدّث مُقلتيه النومُ عني ... فليت النوم حدّث عن نداكا
وأن البُخْت لا يُعْرقْنَ إلا ... وقد أنضى العُذافرة اللكاكا
وما أرضى لمقلته بحلم ... إذا انتبهت توهمه ابتشاكا
ولا إلا بأن يُصغي وأحكي ... فليتك لا يُتيّمُه هواكا
وكم طربِ المسامع ليس يدري ... أيعجب من ثنائي أم علاكا؟
وذاك النشر عرضك كان مسكًا ... وهذا الشعر فهري والمداكا
فلا تحمدهما واحمد همامًا ... إذا لم يُسْمِ حامده عناكا
أغرَّ له شمائل من أبيه ... غدًا يلقى بنوك بها أباكا
وفي الأحباب مختص بوجدٍ ... وآخر يدّعي معه اشتراكا
إذا اشتبكت دموعٌ في خدود ... تبين من بكى ممن تباكى
فَزُلْ يا بُعْدُ عن أيدي ركابٍ ... لها وقع الأسنة في حشاكا
وأنى شئت يا طرقي فكوني ... أذاة أو نجاة أو هلاكا

قالها عند وداعه لعضد الدولة في أول شعبان سنة أربع وخمسين وثلاث مئة (٩٦٤م) وهي آخر شعر قاله.

قصيدة

ما من محب يأسر المحبوب

فيصل التلاوي
مكة المكرمة

عصفورة قالت لجاراتها   ذات ربيع مخملي قشيب
والأرض قد جادت بمكنونها   ونافس الوهدة منها الكثيب
ومالت الأغصان في دلها   من فنن غض وعود رطيب
وكلما هزت صبا بلبلاً   جاوبه في شدوه عندليب
تنغّم الطير بترنيمة   فانتظم السرب سميعًا مجيب
واستيقظت من نومها نشوة   أخمدها برد الشتاء القريب
والتمَّت الأطيار في جوقة   لم يبق في غربته من غريب
تعانقت نشوى مناقيرها   في قُبَل صميمُها من لهيب
يا روعة الطير ويا دفأهُ   إذ يحضّن المحبوب منه الحبيب
ومر آذار بديعَ الرؤى   ينفح أنف الطير من كل طيب
وشمسه تبطئ في سيرها   كأنما قد نسيت أن تغيب
والطير فوق البيض في توقه   كُلٌّ على ليلاه حان حسيب
عصفورة قد رفعت رأسها   واحتضنت فرخًا صغيرًا زغيب
باهت به جاراتها تزدهي   إذ إنه أول فرخ تصيب
لكنها أفضت على رغمها   في لحظة الوجد بأمر مريب
يا جارتي بين قطوف المنى   يومض في الخاطر برق كئيب
هذا البديع الناضر المجتَبى   أغذوه من لحمي ودمعي الصبيب
وأبتني من خافقي مسكنًا   ترنيمة النوم توالي الوجيب
أطعمه عينيَّ أو مهجتي   إن مر في الأيام يوم جديب
لكنني يا أخت أخشى الذي   لا بد آت في نهار قريب
يوم يفر الحب من سربه   ذات صباح نحو حقل خصيب
تتبعه عيناي في لهفة   لكنه يوغل حتى يغيب

* * * *

إني أرى الناس ودنياهم   كل غريب ذات يوم يؤوب
فما الذي جئناه من أمرنا   فمسنا يا أخت هذا اللغوب
وانتزعت أكبادنا عُنوة   فانصدعت تحت الحنايا قلوب
يا حسرة ما ذقت أهوالها   لكن قلبي إن تبدَّت يلوب
قالت لها: يا أخت لا تحزني   وتبصري قبل الجروح الندوب
يكفيك من دنياك يا حلوتي   أنك أُمٌّ رغم كل الخطوب
حنانك الغامر طوبى له   بوركتِ من أُمٍّ حنون وهوب
ولينطلق فرخك في أفقه   ما من محب يأسر المحبوب
هذا هو الكون بأسراره   تمضي سروب ثم تأتي سروب
وكلما هبت نسيم الصبا   أو نفحت ريّا رياح الجنوب
تراقص الطير وغنى لها   ما ابتسمت شمس وأحنا غروب

قصة قصيرة

عقد قران



محمد مفتوح
المغرب

حينما ماتت زوجته لم يبك، لكن سمعنا حشرجة في صوته... ولم تطفر عبرات من عينيه الماسيتين.. البراقتين...

قال عمه الحاج البوعزاوي الذي كفله منذ صباه: إنه رجل ليس ككل الناس له جلد أيوب، وبأس موسى عليهما السلام... رغم ذلك نصحه الأطباء بضرورة الزواج من امرأة أخرى، فرفض في أول أمره. لكن عمه لما سمع برفضه غضب غضبًا شديدًا... فأمر غلمانه بإحضاره بين يديه.. ففعلوا...

وقف عبدالصبور أمام عمه، مطأطئ الرأس، عيناه البراقتان، الماسيتان في الرغام، لم يقو على رفعهما في وجهه. خاطب العم البوعزاوي، عبدالصبور.. بدبلوماسية مرنة:

- إن الزواج يا بني يدرأ الفساد.. وامتثالاً لقوله عز وجل: ﴿فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ...﴾، ولقول الرسول ﷺ: «من استطاع منكم الباءة فليتزوج...».

وأضاف وهو يمسح لحيته اللجينية بيده اليمنى، واليسرى ممسكة بالسبحة: «سأدبر عرسك حتى آخره...».

نطق عبدالصبور وقد احمرت وجنتاه فأصبحتا شبيهتين بحبة طماطم حمراء:

السمع والطاعة يا عمي... لكن هل أتزوج بالاقتراض أو الاكتتاب؟

فاستشاط غضبًا وصاح في وجهه بهستيرية:

«قلت لك إنني سأدبر أمرك يا ولد....!».

على زواجه، مرت أيام، أسابيع، شهور وسنة فرأى في منامه بومة تُقبله في فِيه ولم تمض على الرؤيا سوى ليلة ونصف حتى ماتت هي الأخرى... فلم يصبر، بكى بكاء مرًا حتى بللت لحيته الجرداء... ومزق قميصه. نتف زغب شاربه حتى أُدميت شفتاه واشرأب بجيده عبر النافذة الفريدة ببيته، كغيلم مراهق، فازدادت نبرة عويله، فنصح الأطباء بزواجه ثالثة في حين رفض عمه تزويجه هذه المرة...!

التمَّ حوله كل الجيران الذين يقاسمونه العمارة ليجبروا بخاطره، فصاح فيهم جميعهم:

- من سيطبخ لي؟

- قالوا: نحن...

- من سيغسل لي؟

- قالوا: نحن...

- من سيقاسمني بيت الزوجية؟

- فطؤطئت الرؤوس ولم ينبسوا ببنت شفة... سكتوا وكأن على رؤوسهم الطير...! فصاح في وجوههم بشدة:

- قال: لم كل هذا الصمت...؟

ودخل غرفة نومه... استلقى على فراشه وهو ينتحب فنصح الأطباء عمه من جديد بضرورة زواجه في أقرب وقت ممكن...!

رضخ العم البوعزاوي لرأي الحكماء بشروط وشروط...

- أن تكون الحليلة من البدو... والبدو أنقياء...

- ولا إسراف في العرس، وليمة متواضعة تجمع أهل العريس والعروس...

لما حرر المأذون عقد نكاحه رقم ٣، أرادوا إيقاظه ليضع بصمة إبهامه عليه فوجدوه جثة هامدة...! ■

قصيدة

لكن (مسحلاً) يعودني!

عبدالرحمن بن إبراهيم العتل
الرياض

أريد أن أنام
من قبل أن يبدد الظلام
حباتِه ويخرج الأنام
أريد أن أنام
لكنما يطل (مسحل)*
في كفه سرب من الوحوش نُزّعُ
يأمرني فأسمع
أسير في خطوط غرفتي
أقلب العيون في سمائها
في أرضها
أشيائها
أضم في يدي دفترا
أخط أسطرا
أزيل أسطرا
فينتشي في راحتي مطلع

أريد أن أنام
لكن (مسحلاً) يعودني
ويوقظ السهاد في محاجري
ويشعل الكلام في مشاعري
فأكتب وأمسح
وأصنع الكلام من حشاشتي
من هدب أعيني
أسقيه من دمي
فيستفيق في فمي
قصيدة
شيطانها يبيت هانئًا لكنه:
شيطان شعري عصي لا يطاوعني
إن قلت هات تول في المدى هربا
وإن تشاغلت عنه جاءني فرحًا
يهدي إليَّ من الأشعار ما عذبا ■

* مسحل: أحد شياطين الشعر عند العرب.

اللغة الشعرية

اللغة هي الوسيلة الأولى لعملية التواصل مع الآخرين، غير أنها تتعدى وظيفتها الاجتماعية المحدودة هذه، فتشكل الأساس في عملية بناء العمل الأدبي - سواء كان شعرًا أو نثرًا -. إذ تمثل الطريق الموصلة بين المبدع والمتلقي، فتؤدي بذلك وظيفة أخرى، تتمثل في إيجاد روابط انفعالية بينهما، فتتجاوز بذلك لغة التقرير إلى لغة التعبير، وتسعى للكشف عن العواطف والأحاسيس والانفعالات الكامنة في قلب الشاعر، ومحاولة إيصالها في نفس المتلقي. واللغة الشعرية تعكس قدرة الشاعر في إثراء اللغة، وتفجير طاقاتها، وإقامة الروابط المجازية بين مفرداتها، وكسر حاجز الجمود، والتقوقع داخل محيط عقلانية اللغة، ومعرفة قدرته الإبداعية في إيجاد الصور، وأداء المعنى المطلوب، ونقل التجربة الانفعالية لدى الشاعر بصدق وحرارة.

فاللغة تمثل الركيزة الأولى لدى الشاعر لإقامة بنائه الشعري، ومن ثم فإن الشاعر المبدع يسعى حثيثًا - من خلال ثقافته وقراءته - إلى إيجاد علاقات حيوية بين مفرداته وألفاظه، مقيمًا بينها روابط وثيقة يستطيع من خلالها أن يتجاوز إلى أعماق المتلقي، محاولاً الوصول إلى بناء لغوي تتكامل فيه اللغة الشعرية والصورة الفنية مع التجربة الانفعالية الوجدانية، فيتحقق الهدف الأسمى من ذلك البناء. ولذلك لابد أن يكون الشاعر خبيرًا باللغة وإيحاءاتها، يختارها ويولد منها ما قدر على التوليد لا ليأتي بمعان يجهلها الناس تمامًا، ولكن ليصور صفوة معارفهم من زوايا متفردة تدهشهم وتعيش إحساسات جمالية لا تنتهي، ولعله من المحال أن نصدر أحكامًا على شاعر في فلسفته أو رؤيته دون الاستعانة بالتحليل اللغوي لأعماله الشعرية بأساليبه المتميزة. إذ إن هذا التحليل يساعد على تجلية التجربة الشعرية لديه في جميع مستوياتها: المستوى المادي باعتباره مكونات حسية مدركة، والمستوى النفسي باعتبار ما يتصل بالمكونات من انفعالات مصاحبة، والمستوى الواعي وهو الخاص بعملية التنظيم والتحديد والحصر. واللغة الشعرية تتكون في أصغر مكوناتها من الأصوات/الحروف وهي ذات قيمة دلالية واسعة، ثم تكون الكلمة - بما فيها من إيحاء أو تركيز أو غير ذلك - المكون الثاني، وهي - أي الكلمة - ذات أبعاد دلالية وموسيقية ونفسية لا يمكن أن تحصر، فللكلمة دور بذاتها ولها دور من خلال المجاورة مع كلمة أخرى أو من خلال السياق العام. أما المكون الثالث فهو الجملة التي تتكون في أقل تركيباتها من (فعل+فاعل أو مبتدأ+خبر) وهي - أيضًا - تحمل أبعادًا مختلفة، تساعد على إيجاد سياق عام يتمحور من خلاله النص الأدبي. ■

سبورة

- ثقافة الترقب.. اجترار الحياة
- المعلمون يؤدون القسم
- 20=1
- من كابينة القيادة

المعرفة

هذه «سبورة» تفتح يديها للجميع.
هي ليست صفحة القراء - كما في المطبوعات الأخرى - مخصصة للصغار فقط!
«سبورة» سميناها هذا الاسم محاكاة للسبورة إياها..
تلك التي يكتب فيها المعلم والطالب معًا..
يُكتب فيها العلم ومحاولات التعلّم جنبًا إلى جنب.
هكذا هي إذًا سبورة المعرفة للكبار والصغار معًا.. هي للجميع بلا استثناء.

المعرفة

تعليقًا على ملف «البطل المنتظر»:

التعلق بالماضي .. هروب من المسؤولية

خالد السليمان
الرياض

(البطل المنتظر).. فكرة تناولتها دراسات عدة، تشبثت تلك الدراسات برسم صورة البطل وتحديد سماته الذاتية والتكوينية وهي سمات تغرق في خرق المعقول والواقع، واكتناف سلم المجد. وتعتبر صورة (البطل) من الصور النمطية التي تعج بها أساطير وآداب الشعوب حتى أصبحت لدى الكثيرين منهم نماذج لا يدانيها الشك في قدرة ذلك (البطل) على تحقيق المستحيل..!!

ففي الدراسات التاريخية هناك مساحة واسعة مخصصة لأولئك (الأبطال) ولنماذج (البطولة)، فلا يكاد يخلو تاريخ أمة من الأمم من (الأبطال) الذين يستحضرون من أطلال الماضي كرموز مهيمنة، ولكن الملاحظ أن ظهور أولئك الأبطال دائمًا ما يقترن بفترات تفاقم الأزمات.

وإذا كانت سمة المدرسة التاريخية الإفراط في الذاتية والمبالغة، فإن المدرسة الموضوعية ترى عكس ذلك حيث تقول: «إن من يكتب تاريخ الأمم هو شعوبها باجتهادها وكفاحها وتضحياتها»، كما تفسر انفراد الحكام المستبدين والطغاة منهم بتاريخ شعوبهم بالإغراق في النرجسية وحب الذات لخلق صورة (البطل) لأنفسهم على حساب دماء الشعوب ودموعها...

أما الدراسات الاجتماعية والنفسية، فقد كان تناولها للأبطال أو القادة أو العباقرة ضمن دراستها للشخصية، حيث ربطت بين الظروف الذاتية والموضوعية لبروز البطل، بل اعتبرته دائمًا شخصية غير نمطية أي لا يمكن نسخها أو تكرارها، بمعنى ضرورة أن تتم دراستها فقط من خلال سياقها الزماني والمكاني.

ومن أبرز من درس هذا الجانب عالم الاجتماع الألماني (ماكس فيبر) الذي درس (البطل) تحت عنوان (الشخصية الكارزمية)، وهي عنده الشخصية التي تمتلك قدرات غير عادية في الإقناع وإثارة حماس الجماهير، وتلمس الحلول الواقعية لمختلف الأزمات القائمة. وذهب (فيبر) إلى أن الشخصية (الكارزمية) قد تكون أحيانًا ذات طابع ديني، إلا أنها لا تجسد (الخوارق) خارج نطاق الواقع الاجتماعي كما يتوهم البعض.

كما قال إن تلك الشخصية التي قد تهيمن صورتها ويعتبر أنموذجها مقبولاً في مجتمع (ما) قد لا يتحقق الشيء ذاته في مجتمع (آخر).

وهو يقصد بهذا أن (البطل) ابن الواقع الاجتماعي والتاريخي، فليس هناك (بطل) ينبت خارج تربته.

وعندما نطالع الكتابات الإسلامية والعربية حول شخصية (البطل) نلاحظ أنها تتناولها في اتجاهين إما سياقًا تاريخيًا، وإما أسطوريًا شعبيًا، وكأن ذلك المنظور التاريخي في دراسة (البطل) لا يهتم بالإطار (الموضوعي) قياسًا بالمساحة الكبيرة التي احتلها الطابع (الذاتي) للبطل، حتى أمسى (الأبطال) وكل ما يرتبط بهم من أحداث وحوادث صفحات مقدسة لا تجرؤ الموضوعية على بحثها أو الاقتراب منها..!! وكأن من يجرؤ على تلك المغامرة دخل في دائرة الخروج على مصلحة الأمة.

ويعتبر القص والأدب الشعبي العربي والإسلامي استكمالاً للاتجاه التاريخي، حيث تبنى الطابع الأسطوري للفرسان و(الأبطال) حتى اقتربت صفاتهم وسماتهم من (الخوارق) وخصوصًا من الناحية الجسدية.

والتعلق المطلق بـ(البطل) المنقذ بات ظاهرة مألوفة في العقل الجمعي العربي والإسلامي، وذلك يفسر محاولة يائسة لمواجهة القهر وحالة الضعف والوهن والتفكك، كما أنه تعبير عن رغبة دفينة في امتلاك القدرة على التفوق. وما زلنا في انتظار مجيء (البطل) كحال من (النكوص) نحو الماضي، ويزداد هذا (النكوص) مع ارتفاع وتيرة الأزمات التي يتجاذبها القهر والفشل وانعدام الحيلة في مواجهة الأمم الأخرى.

وكلما كانت الصورة البائسة لحاضرنا في انحدار، ازداد تمسكنا بأمجاد الماضي وأبطاله وأساطيره. وإذا كان هناك أكثر من تفسير يحاول تبرير مثل ذلك التحول النفسي لأمتنا، إلا أنه في حقيقته ليس أكثر من هروب من المسؤولية.

فقد ينجح التمسك بالماضي وأبطاله كأحد طرق العلاج النفسي للأفراد الذين يعانون حالات (انعدام التوازن الانفعالي)، أما الأمم والشعوب التي تتمسك بالماضي وبطولاته وأبطاله فإنها أمم تتهرب من مسؤولياتها، فمن يصر على التحصن بالماضي لا حاضر له ولا مستقبل، بل يدخل ذلك التماهي ضمن وسائل تخدير الوعي لدى المجتمعات، التي يتوجب عليها البحث عن الصيغ العملية لحل إشكالات الحاضر.

فـ(المعتصم) على سبيل المثال، لو لم تكن ظروفه الموضوعية مواتية من عدة نواح عسكرية وسياسية واقتصادية، لما استطاع تلبية نداء المرأة التي تتلوى تحت سياط الروم، ولا هزته صرختها «وامعتصماه...» وكم هي صرخات النساء والأطفال اليوم واستغاثاتهم من سياط (شارون) ولكن لا مجيب...

ولكننا في الوقت ذاته نجد أن انحدار معطيات القوة في الدولة (العباسية) آنذاك وعدم قدرتها على الدفاع عن المسلمين، شجع (المغول) الذين جاؤوا من أقاصي الأرض ليدمروا ما بنته الخلافة في خمسة قرون ويمتهنوا الناس بكل صلف دون رادع لهم..!!

فـ(البطولة) ليست كيانًا فرديًا بحتًا، إنما هي ظروف (موضوعية) مواتية لبروز (البطل) إن كان هناك من يمتلك سمات (البطولة) بالفعل، وليس من يدّعيها.

وللأسف الشديد فإن فهمنا لـ(البطل) والبطولة بأنها إطار لا يحوي سوى (الخوارق) جعلنا نتخلف في فهمنا لدراسة (البطل) بالشكل الموضوعي. وراح يخرج على هذه الأمة كل عقد أو عقدين من يدعي البطولة ويلعب بمشاعر الأمة، بل ويزيد من إحباطاتها، في حين أن الأمة غارقة في الصورة الذاتية (النمطية) للبطل (الخارق) المنقذ، الفريد في سماته. ونست تلك الأمة أنها ليست مهيأة لإنجاب (الأبطال) ما دامت تعيش الحاضر بشروط الماضي!!

إن الأمة ما عادت تحتاج إلى البطل الملهم المنقذ المدعي، في عصر لم يعد فيه للخوارق إطلالة. الأمة بحاجة إلى (المؤسسة)، بحاجة إلى المجتمع المدني الذي يطور قدراته العلمية وينمي إمكاناته الاقتصادية ويحشد القوى الخيرة فيه ويماسكها، بحاجة إلى المجتمع القادر على التعامل مع الحاضر بواقعية، ويرنو إلى المستقبل بمنهجية الواثق المنطقية. يؤمن بدورة الحضارات، مثلما يدفع عن نفسه وهم قيام حضارة غابرة بشروط قيامها أول مرة.

ينبغي أن تكون الأمة هي (البطل) بإدراكها الكامل لحقوقها وواجباتها ودورها الرئيس للنهوض بأحوالها. ■

تعليقًا على ملف «البطل المنتظر»:

ثقافة الترقب.. اجترار الحياة

محمد سيف حيدر
صنعاء

يقول الإنجليزي «توماس كارلايل» صاحب نظرية الأبطال في تفسير التاريخ: إن التاريخ ليس سوى مجموع سير أبطاله وزعمائه، فهم الأئمة والمبدعون والقادة والزعماء، وهم الأسوة والقدوة، وإن في ذكرى العظماء نفعًا وفائدة، والرجل العظيم لا يزال بعد موته ينبوع نور يتدفق ليضيء ظلمات الحياة للأجيال من بعده. والحقيقة أن مثل هذه الأطروحة ليست صحيحة على الدوام بهذه الصورة المطلقة التي أعلنها «كارلايل»، ذلك لأنها تنطلق من مفهوم ضيق يجعل من البطل الفرد محركًا (ومركزًا في الوقت نفسه) للتاريخ وبالتالي يصبح صانعًا له!!

إن مثل هذا التضخيم المفرط لذات البطل يحمل في ذات الوقت تهميشًا للضمير الجمعي الذي صنع ذلك الفرد وسانده حتى يكون «بطلاً» رغم أن المعيار الأساسي للبطولة في التاريخ ينبعث - كما نعرف بداهة - من علاقة البطل بمجتمعه. فالبطل هو ضمير جماعته الذي يعبر عما هو كامن في نفوسها، وبعبارة أخرى فإن البطل هو ابن عصره ووليد مجتمعه، والبطولة هي العروة المقدسة التي تعقد بين البطل الفرد وجماعته، والواقع أن أنصار سمو البطل مجبرون دائمًا على الاعتراف بأن الوقائع لا تخضع، إلا نادرًا، للبطل، وعلى التأسف لذلك، وإذا كانت الكثير من الوقائع لا تحترم البطل فذلك لأنه لا يفسر تلك الوقائع وبالتالي لا يستطيع أن يتحول إلى «نظرية» تفسر حركة التاريخ.

إن أهم الأسباب التي جعلت تفسير الحدث التاريخي في حقله الوقائعي أمرًا بالغ الصعوبة

تعليقًا على ملف «البطل المنتظر»:

القادة والأبطال «سنة كونية»

محمد بن أحمد لزهراني
الطائف

تجمع الأمم على انتظار الفارس البطل الذي يجعلها الأمة الأعلى وربما الأمة التي تقود البشرية إلى السعادة الدائمة، يجمع على ذلك الأمم المقهورة والمستضعفة كما يجمع عليه الأمم المتقدمة سواء كانت أممًا متدينة أم لا دينية، مع فرق يسير، والفرق هو أن الأمم المنتسبة (للأيديولوجيا) ترى أن المنقذ فردًا كما عند المسلمين واليهود والنصارى والبوذيين وغيرهم، بينما ترى الأمم والمجتمعات المتحررة من الأديان وربما المعادية لها أن المنقذ هو المؤسسات أو الأنظمة أو التطور (الديالكتيكي) أو الحتمية التاريخية كما عند الشيوعيين وأمثالهم.

غير أني أميل إلى أن هذا الأمر (غريزة) في النفس الإنسانية الضعيفة التي تحس بحاجتها إلى القوة للظلم وبغضها للاستبداد وطبيعتها في الاشتياق والحلم بالحياة المثالية.. فإذا صار هذا هو حال الناس جميعًا في كل مجتمع فلا بد إذًا أن تسد هذه الحاجة.. أما الأديان فقد أشبعتها بأمر اعتقادي وأما الآخرون فقد أشبعوها بالأحلام والأساطير أو ما يرون أنه يسد هذا الظمأ الغريزي.. وما (جمس بوند).. و(رامبو) و(بروسلي) وأمثالهم في الإعلام الغربي والعالمي إلا تعبير عن هذه الحقيقة.

إن اعتقاد العقل الجمعي مؤثر جدًا في توجه المجتمع وسيره ومفرزاته، ولو لم يكن ذلك إلا عند التيار الأقوى في المجتمع، فإنه سيصل إلى إفراز البطل على

وناقصًا بدرجة كبيرة هو إغفاله الضمير الجمعي، أي عموم أفراد المجتمع الآخرين في ارتباطهم بالحدث وصنعهم له ومن ثم لدلالاته، وبالتالي أصبح وجود هؤلاء وثيق الارتباط بظهور البطل الذي يتحول من مجرد انعكاس لإرادة مجتمعه ومنظوماته (أي المجتمع) القيمية، إلى صانع لهذا المجتمع وقيمه باعتباره صانعًا لتاريخه، بيد أن هذه الرؤية لا تعفي المجتمع من مسؤولياته في صنع قداسة البطل، والنظر إلى الوقائع - بالتالي - من هذا المنظور وعبر تفرعاته المختلفة، ولاشك في أن حقلنا التاريخي - أي نحن العرب - قد ساهم في صنع هذه الحالة مساهمة مباشرة، فهذا الحقل لايزال مشبعًا بالتفكيرات الأوهامية والتفسيرات البطولية للحوادث وبعقلية لم تأخذ كفاية بالسببية الموضوعية وتأثير العوامل الموضوعية والقوانين التاريخية العامة. وبذلك بقي ذياك التفكير أيديولوجيًا، في مستوى متدن ومقفل، يقدس شخصيات تمثله، أو تأخذ صوره، وتحقق آماله فعليًا أو لفظيًا، وبناء على ذلك لن نعجب أو نستغرب إذا ما غدا واقعنا المعاصر لا يعرف سوى قاعدة واحدة هي خدمة البطل في شخوصه وتحولاته المختلفة.

لقد أدت مثل هذه القاعدة إلى بروز ظواهر شخصانية فردية نازعت الجماهير فكرها الخاص والعقلاني محولة إياها إلى شخوص ناظرة ساهمة، تهفو إلى رؤية البطل/الزعيم الملهم/ المثل الأعلى، وفي هذا الوسط يغلب اللامعقول على المعقول، والخرافي على الواقعي، والمعنوي على المادي، وهكذا ينغلق العقل الجمعي ويتشتت ذهنه وتخبو أنوار فكره الإبداعي الخلاق لصالح «بطل» منتظر مزعوم «ونذير» مرتقب موهوم!

إن حالة «الانتظار» هذه والتي تمخضت عن «ثقافة الترقب» حسب مصطلح د. حامد ربيع، والتي باتت تسمم واقعنا المعاصر بطابعها الأيديولوجي الخاص، خلقت ما يعرف بـ «سلبية الجماهير»، وهي - بدورها - حالة تجعل من هؤلاء لا مبالين، طائعين بل ومتماهين مع ظروف القهر السياسي وحالات القمع والظلم الاجتماعي، وهي سلبية تجعلهم غير مدركين أن الإيمان بالبطل يوقف، ويحجّر، ويصلّد، ويميت روح المبادأة والبحث والمبادرة، وأن ذاك الإيمان يقفصن، حَيْريّ، استسلامي، يجعل من الحياة اجترارًا وانتظارًا لقدوم مخلص، وتوقيفًا للزمن، وصياغة وإعادة صياغة للماضي، وفي خضم مثل هذه الحالة من الغيبوبة الجماعية يصاب المجتمع بأمراض وعلل متعددة.■

طريقته على الأقل فكريًا. والاتحاد السوفيتي وبطله ماركس مثال، وإيران والخميني مثال آخر.

والاعتقاد السائد في المجتمع يسانده بقوة ما يرتبط به من الموروث الديني ويؤكده.. ترى ذلك واضحًا في المجتمعات المرتبطة (بالأيديولوجيا).

إن على الأمة ألا تبقى قابعة بانتظار البطل الموعود حتى لو كان فردًا بل لا بد لها من إخراج الأبطال باستمرار للرقي بمستوى الأمة.. فإن البطل عند مجيئه (فردًا أو أفرادًا أو مؤسسة.. إلخ) لا بد أن يجد أمة مهيأة لتلقي ما جاء به متربية على مبادئه وما جاء لأجله، حتى إذا ما وصل جاء لأمة تستحق البطولة.. وعليه فليس مجيء البطل إذًا هو مجيء خارق يحل الأمور بطريقة سحرية بعيدًا عن مجتمعات تدين له بالاتباع والاستعداد للتنفيذ، ولا العكس كذلك، فليس المجتمع بمستطيع الخروج من أوضاعه السيئة - اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا وقيمًا وأخلاقيات بلا أبطال يقودونه بقوة وإصرار وحرص على المصلحة العامة للمجتمع.. حتى إذا ما صار المجتمع مهيأ جاء وقت البطل الأول: وإذا الأمة جاهزة لتكون البطل المطلق على سائر الأمم.. وأنه من المهم أن نلفت الأنظار إلى أنه كل بطل توارث أتباعه الاعتقاد فيه لا يكون خروجه إلا في بيئتهم التي ستكون المجتمع المعين له على إبدال الجور بالعدل والخوف بالأمن والشقاء بالسعادة.

أما الذين تنكروا للبطل الفرد فهم إما أعداء للمعتقدات الدينية في الغالب وإما أنهم من المنهزمين أمام الثقافات المادية التي لا تؤمن بمثل هذه الأمور.

إن التاريخ يشهد بخروج الأبطال في كل مجتمع منذ أرسطو وأفلاطون وانتهاء بغاندي ومانديلا وغيرهم كثير، وسواء وافقنا أو لم نوافق فطبيعة المجتمعات المقهورة بل والمتقدمة أن يخرج فيها قادة وأبطال.. وهذا أمر يمكن أن يكون سنة كونية مستمرة والتاريخ شاهد.. وحال الأمة المسلمة مهيئ لخروج هذا البطل.■

اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية

السلبيات أكثر من الإيجابيات

ماجد بن إبراهيم الأحمد
الرياض

صرح بعض مسؤولي وزارة المعارف في وسائل الإعلام بوجود نية لدى الوزارة تعتبر حدثًا كبيرًا وتحولاً في مسار العملية التعليمية، ألا وهي القيام بتدريس اللغة الإنجليزية ابتداء من المرحلة الابتدائية، وحيث إن هذا الموضوع من اهتماماتي بحكم التجربة والممارسة فقد أحببت أن أدلي بدلوي في هذا الموضوع.

فأقول وبالله التوفيق: إن الاعتزاز باللغة والدين والثقافة والقيم الاجتماعية والأخلاقية لدى شعوب العالم أمر لا يحتمل المساومة... وإنه ضروري من أجل تلاحم الشعب بجميع فئاته وقبائله وزيادة ترابطه وتماسكه.

ففي ألمانيا وفرنسا وبريطانيا ومعظم الأمم الأوروبية لا تجد فردًا من عامة الشعب يتكلم بغير لغته القومية.. ويتنافسون فيما بينهم في نشر لغتهم وثقافتهم بين شعوب العالم الثالث لأن التبعية الثقافية تعود عليهم بالفائدة الاقتصادية في صورة أسواق مفتوحة، ومواد خام رخيصة، ومشاريع عمرانية وصناعية وزراعية يجنون وراءها المليارات من الدولارات.

ولكن الأمم المعتزة بتاريخها وحضارتها تأبى هذه التبعية الذليلة. وأوضح مثال أمامنا هي تجربة اليابان، التي رفضت وبإصرار السماح للغات أخرى غزو بلادها.. لذا فلا تجد يابانيًا واحدًا سواء كان إنسانًا عاديًا أو عالمًا متخصصًا يتكلم بغير اليابانية داخل اليابان، فانتزعوا إعجاب العالم لهم على شدة حرصهم في المحافظة على لغتهم الخاصة وخصوصيات مجتمعهم.

ومما يؤسف له حقًا أن عدونا الصهيوني الغاصب لأرضنا أحيا اللغة العبرية بعد أن كانت لغة لا وجود لها في الواقع المعاش وجعلها لغته الرسمية، وتخلى عن اللغات الأخرى التي يتكلم بها مختلف الطوائف الصهيونية المهاجرة إلى فلسطين المحتلة.

فاللغة العربية ليست أقل شأنًا من اللغة اليابانية والعبرية واللغات الأوروبية... فهي لغة الوحي، ولغة أهل الجنة ولغة الحضارة والتاريخ والمستقبل، ولغة العلوم والفنون والآداب. والناطقون بها يزيد عددهم على مئتي مليون نسمة، ويتقرب بتعلمها إلى الله تعالى أكثر من ثلث سكان العالم. إذا كان الحال كذلك كان يفترض على أبنائها ألا يرضوا عنها بديلاً أو منافسًا في عقر دارها.

لا شك أن تعليم لغات ثانية بالإضافة إلى اللغة الأم أمر مهم وحيوي من حيث المبدأ، وتعلم اللغة الإنجليزية بالنسبة للمجتمعات العربية أمر ذو شأن خصوصًا أن اللغة الإنجليزية سائدة في معظم أجزاء الكرة الأرضية.

إن قطاعًا كبيرًا من الدراسات النفسية في ميدان تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها قد أثبت أن الصغار كانوا أبطأ من الكبار في تعلم اللغة الثانية، وأن الكبار كانوا أقدر على تعلم اللغة الثانية، ومن هذه الدراسات العالمية دراسة «ثورنديك وآخرين». ومن أبرز الدراسات التي أيدت ثورنديك دراسة «جثمان وناس» عام ١٩٥٦م، و«جراندر ومساعدوه» عام ١٩٦١م و«أولسون وصوملين» عام ١٩٧٢م وغيرهم.

بل إن ثمة من الأبحاث ما يوصي بألا يبدأ تعلم لغة ثانية قبل سن السادسة عشرة، وحجة أصحاب هذه الأبحاث ما يلي:

- دوافع الكبار في تعلم اللغة الثانية أقوى من دوافع الصغار إذ إن لديهم من الأهداف والغايات ما يدفعهم لذلك وهم على وعي بها.
- يستطيع الكبار أكثر من الصغار استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل الكمبيوتر والشرائح ومعامل اللغة والمسجلات... إلخ.
- أن الكبير لديه إطار مرجعي بخصوص التراكيب والأنماط اللغوية النحوية مما يسهل عنده تعلم تراكيب وقواعد جديدة.
- أهمية الاتصال بثقافة اللغة الثانية وهذا لا يتأتى للتلميذ في هذه المرحلة ولا يدركها.

ومما يؤكد هذه الحقائق أنه عندما لوحظ أن هناك ضعفًا في تحصيل اللغة الإنجليزية خصوصًا في اختبار الكفاءة TOFIL فإن غالب الدراسات ترجع ذلك إلى عدم الاهتمام في المخرجات التعليمية لهذه اللغة. ولم تشر أية دراسة إلى أن سبب هذا الضعف يرجع إلى عدم تبكير سن تعليم اللغة الإنجليزية وقد لاحظ بعض التربويين أنه لا يوجد فروق مهمة

في نتائج التلاميذ الذين تقدموا لاختبارات القبول في الجامعات الأمريكية في القاهرة أو بيروت بين الذين تعلموا اللغة الإنجليزية من الصف الأول في المدارس الخاصة وبين من تعلمها في المدارس العامة في الدول العربية ولم يبدؤوا إلا بعد الصف الخامس أو المرحلة الابتدائية.

إن اللغة الثانية يتعلمها الفرد بصورة سريعة إذا وجد الدافع والحاجة والممارسة الفعلية في مجتمع اللغة ذاتها. فمثلاً كثير من المتخرجين من الثانوية العامة الذين يذهبون إلى دراسة الطب والهندسة والآداب والكمبيوتر.... إلخ يتقنون اللغة المعنية خلال سنة أو ستة أشهر وينغمسون في تعلم المادة التخصصية ولا يعانون مشكلات لغوية كبيرة علمًا أن بعضهم يكتسب هذه اللغة ولم يكن لديه فكرة عنها كالروسية والهولندية والفرنسية.

إن من النقاط التي قيلت في تبرير تعليم الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي هي أن الطفل يتعلم اللغات في السنوات الأولى بدرجة أكبر وليس هناك خلاف حول «التعليم في الصغر كالنقش على الحجر» ولكن الاختلاف في الآثار الناتجة عن تعلم الطفل لغة منافسة للغته الأم، وفي ظروف الصراع الدولي والغزو الثقافي والحرب القائمة بين المجتمعات، كل يريد أن يفرض معتقداته، فلابد من تنشئة الطفل في بلادنا تنشئة إسلامية عربية تركز في سني تعلمه الأولى على تشرب اللغة العربية، والعقيدة الإسلامية بطريقة مركزة، ثم يعلم التلميذ اللغات الأجنبية في المراحل التي تلي ذلك... هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن مخرجات تعليم الإنجليزية في بلادنا لا تتناسب مع المدخلات. فالصرف على المدخلات كبير والنتائج ضعيفة فهل درست وسائل أخرى لحل هذه المشكلة، خصوصًا أن كثرة الرسوب في اللغة الإنجليزية حتى بعد سنوات من الدراسة أدى إلى التسرب من المدرسة؟ كما أن تدريس الإنجليزية في الأول الابتدائي يثقل الحقيبة الدراسية على الطالب، فعلى حساب أية مادة دراسية يتم ذلك.

ومن التجارب التي تذكر في هذا المجال أن المعلم الذي يقوم بتدريس اللغة الإنجليزية للصف الأول الابتدائي في إحدى المدارس الأهلية لاحظ بعد مرور أسابيع من الدراسة أن ما يقارب من نصف طلاب الفصل أصبحوا لا يفرقون بين كتابة اللغة العربية واللغة الإنجليزية هل تكتب من اليمين إلى اليسار أم العكس.

وإننا نخلص من ذلك كله إلى أن المشكلة الحقيقية تكمن في المنهج والأستاذ وطرائق التدريس والجدية فيها وليست المشكلة في سقف التعرض الزمني، ولا أدل على ذلك من الضعف الملاحظ على الطالب في مادة اللغة العربية مع أنها تدرس من الصف الأول الابتدائي. ■

نائحون ومتسولون!

خالد آل أحمد
الرياض

شاع في الآونة الأخيرة وصم العرب بأنهم (ظاهرة صوتية) كما هو زعم عبدالله القصيمي، فإن صدق هذا الوصف فإنني لا أشك في أن صوتيتهم لا تخرج عن النواح والتسول.. فحيثما قلبت طرفك في إعلامنا العربي فإنك واجد مآتم البؤساء، وزخارف المتملقين، فهذا نائح على الدين لأنه في قبضة ضيقي الأفق.. وقليلي الفطنة.. فهم من البلداء الجهلاء!! وذاك يشحذ الحب من غير أهله لأنه لم يجده داخل أسوار بيته فبحث عنه عبر بث الفضاء.. ودهاليز العنكبوت! وآخر نصب نفسه قاضيًا فحكم بعد أن رأى عين المدعي قد فُقئت.. ولم يلتفت إلى المدعى عليه الذي فُقئت عيناه!

ورابع وخامس.. وعاشر كلهم قد ابتاع معلقات المديح وحفظ قواميس الثناء ليصنع منها قرابين ينحرها كلما حانت مناسبة.. فاشرأبت رقاب وأُطلقت ألسن!

ولا غرو - أيها القارئ - إذ نحن في عصر يكاد يفقد فيه الإنسان قدرته على التمييز والاختيار فضلاً عن الاعتزال؛ لكثرة ما يتدفق من رسائل معلوماتية وإعلامية تحمل في طياتها سيلا جارفًا من الأفكار التي تتقاطع حينًا وتتباين أحيانًا أخرى، ويزداد الطين بلة، والأمر تفاقمًا بعد أن أصبح الإنسان أداة طيعة لتلك الأفكار فجعل من نفسه وسيلة بث لها في كل مجلس دون أن يتثبت مما يقول فلا يمرره على عقله وقلبه، بل يتلقفها بأذنه ليلقيها على لسانه، وصدق الله ﴿إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ اللَّهِ عَظِيمٌ﴾ ■

الإلهي والبشري في بنية الثقافة

علي علي آل موسى
القطيف

يرى بعض المثقفين أن الثقافة - بالضرورة - هي نتاج بشري، لا صلة للوحي به، والمثقف متصل بما هو بشري لا إلهي، وأن إدخال الدين ضمن النسيج الثقافي والاجتماعي يعني السير بها نحو الكهنوتية والحكم الديني (الثيوقراطي).

فمن الناحية المفهومية، يضعون إطارًا عامًا للثقافة بأنها: «كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من أشياء، ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية[1]». وعلى حدّ تعبير كلباتريك: «ما صنعته يد الإنسان وعقله، لا ما يتصل بالوحي والسماء».

ومن الناحية التطبيقية، يرون في تجربة الحكم الكنسي في العصور الوسطى، وما رافقه من محاكم تفتيش، وقمع وقهر للعلم والعلماء باسم الدين، وهو ما أودى بـ(٣٠٠,٠٠٠) شخص، منهم (٣٢,٠٠٠) أحرقوا أحياء!![2]، ومن ثم دعوة المصلحين الغربيين كـ(فرانسيس بيكون الإنجليزي) [١٥٦١م - ١٦٣٠م]، و(رينيه ديكارت الفرنسي) (١٥٩٦م - ١٦٥٠م) إلى الفصل بين الدين والدولة، الدين والحياة.. يرون في ذلك مثالاً جليًا على ضرورة ترك الإنسان ليشكل ثقافته بنفسه دون إملاء ديني.

إنه «التصوير الذي يقدم المثقف بنزعة نقدية مطلقة، ومتحررة من العقائد والأديان والإيمان بالغيب وما وراء الطبيعة، وإعمال العقل بلا قيد أو شرط، والتعبير عن الرأي بلا محرمات أو موانع، وأن الإنسان سيد نفسه، وليس هناك مسلمات أو إيمان أو تسليم.

وبهذا الفهم فإن المثقف لا يمكن أن يكون دينيًا؛ لأن الدين - حسب هذا الفهم - يحد من الفكر النقدي، ويقيد إعمال العقل، ويفرض مسبقات ومسلمات وإيمانًا وتسليمًا، والإنسان بهذه الشروط والالتزامات لا يصبح مثقفًا حقيقيًا حسب هذه الرؤية..»[3].

بيد أننا ندرك - بالوجدان والملاحظة والتجربة، وبتتبع مفردات الحياة والواقع - محدودية القدرة البشرية، وعدم استطاعتها تخطي بعض الصعاب، ولاسيما فيما يرتبط بالغيب والماورائيات.

كما أن واضع الثقافة ينبغي أن يكون عالمًا محيطًا، ولا تحكمه الأهواء والشهوات، كما لا يخضع للمهادنات والمساومات، وأن الإنسان الذي يشعر بأن هذه الثقافة وضع بشري (ثقافة وضعية) لا يجد في قلبه وضميره المقدار الذي يجعله يخلص لها كما لو رآها دينًا يدين به، وبهذا يفقدها سمة (الرباني) ومكانته، ويسبغ عليها حلة المحدودية التي تستدعي المراجعة بين الفينة والأخرى؛ لإعادة التأهيل والبلورة تحت ضغوط تلافي مواقع الخلل والنقص التي بدت سافرة واضحة وإسقاطها، وإضافة عناصر أخرى يُظن أنها المتمم المنجح.

فالأمور الاعتبارية الوضعية يمكن اختراقها بسهولة، بل.. وأكثر من يخترقها هم الواضعون لها، والعالمون بها لمعرفتهم بمداخلها ومخارجها.

ومن ثم فإن الإنسان بعقله الخصب المعطاء لا يستطيع أن يكون مصدر التشكيل الثقافي الوحيد للإنسان، وبالتالي فلابد من الاستمداد من السماء.. من القدرة اللامتناهية.

لذلك لا تكتفي الثقافة الأصلية الحية بما هو بشري، بل.. تنطلق من أرضية ثابتة مستقرة، ومبادئ لا تميل عنها ولا تحيد، لا تتأثر بالهوى والمصلحة، ولا تقبل الوصولية، هدفها ومبتغاها واضح، ووسائلها شريفة ونبيلة.

ثقافة وضعتها السماء لتنقذ الورى وتخرجهم ﴿مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾[4]، ومن طرق الضلال وسبله الوعرة إلى الصراط القويم: ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ﴾[5].

ليست دخيلة وافدة، بل.. نبعت من عمق المجتمع وحاجاته، تتفاعل وتتناغم مع حركاته وسكناته، مع عقيدته ووجدانه، وتضفي عليه مسحة الأمان، وتغدق عليه كل خير وبركة ﴿وَأَن لَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لأَسْقَيْنَاهُم مَّاءً غَدَقًا﴾[6]. وتتحلى بالرسوخ والتجذر في أعماق المجتمع؛ لأنه على قناعة تامة بها، في حين تبقى الثقافات الأخرى محل نظر وارتياب.. ■

---

١. إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، ص١٢٤.
٢. أبو الحسن الندوي، ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين؟ ص١٧٦.
٣. زكي الميلاد، محنة المثقف الديني مع العصر، ص٤٠-٤١.
٤. سورة البقرة، آية ٢٥٧.
٥. سورة الأنعام، آية ١٥٣.
٦. سورة الجن، آية ١٦.

المعلمون يؤدون القسم

حسين بن عارف الرمحي
سكاكا

لماذا لا يكون للمعلم قسم يؤديه قبل أن ينضم إلى ركب المعلمين؟ إن شرف هذه المهنة يحتم هذا القسم الذي يُشعر المعلم بثقل المسؤولية وعظمتها عندما يتشرف بحمل الأمانة التي رضي أن يحملها، وحتى يكون هذا القسم صوت الضمير ونداء الواجب الذي يهيب بالمعلم ليكون عند وعده الذي قطعه وعند كلمته التي قالها، تثير فيه قوة الإرادة والعزيمة الصادقة والحرص على تجنب كل ما يسيء إلى شرف المهنة من كسل وتواكل والابتعاد عن كل ما يسيء إلى قيم المهنة والقيام بأعباء العمل بنفس راضية.

ولماذا لا يقسم المعلم قسمًا يحسم انتماءه للتعليم إذا كان قادرًا على العطاء أو يبحث عن عمل يناسبه إذا لم يأنس في نفسه الوفاء.

نص القسم: (أقسم بالله العظيم أن أرعى أبنائي الطلاب بكل أمانة وإخلاص، وأن أكون لهم قدوة صالحة، وأن أقدم لهم ما يفيدهم في حياتهم وأخراهم، وأن أعمل على تقويمهم على الأخلاق الكريمة وتربيتهم على العقيدة السمحة ومحبة الوطن وطاعة أولي الأمر).

بهذا القسم يصبح المعلم محاسبًا أمام الله أولاً وأمام ضميره ثانيًا وأمام المسؤولين ثالثًا. ومقابل ذلك يجب أن يُرفع من شأن المعلم وأن توفر له الراحة اقتصاديًا ومعنويًا حتى يجزل العطاء.■

1=20

مصطفى ياسين
الجوف

هذا حساب الحقائق الموضوعية التي تفرض نفسها.. ونجدها واضحة للعيان في كثير من الظواهر التعليمية التي تصادف الباحث والناظر فيما يجده أمامه عندما يناقش أثر الخبرة الميدانية في قدرات المعلم: قدراته التربوية والعلمية وامتلاكه مهارات التدريس وحسن إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، وقدرته على صياغة الأهداف والتخطيط لعمله وإنجازه على صورة سليمة لها سند من العلم والتربية!

بعض المعلمين وبعد ٢٠ عامًا من الخبرة أو يزيد تجده قليل المعرفة في ميدان عمله، كأن كل تلك السنين لم تمده بثراء في معلوماته أو تطوير لقدراته يعول عليه، فليس لديه إلا حصيلة العام الأول من عمله فقط!

ومن المؤسف أن هذا النموذج موجود في قطاع التعليم، وفي كل المجتمعات وبأعداد كبيرة!

لذا، فإن أصواتًا صارخة في القيادات التعليمية ترى أن يخضع المعلم في أثناء الخدمة بين حين وآخر إلى اختبار يدفعه إلى تحديث معلوماته.. ويتم التأكد به إلى قابلية المعلم وقدرته على أداء عمله بكفاءة.. ولا شك أن هذا مطلب عادل وضروري.

والمعلم مهما كان تأهيله العلمي والتربوي في سلم الدرجات العلمية لا يستطيع الاكتفاء بما حصله في الجامعة أو في ميدان البحث العلمي..، فالمعلومات تتقادم.. وتتآكل بفعل الزمن، ولا بد له من متابعة الاطلاع والقراءة والاهتمام بالأفكار المستجدة.. وإلا أصبح أثرًا من الماضي.. ولا علاقة له بالحاضر.. ولا مكان له في المستقبل!!

وستبقى هذه المعادلة: ٢٠ = ١ قائمة وصادقة الدلالة.. ما لم يكسرها المعلم.. باستدراك ما فاته تحصيله، وقراءته في المراجع التي تسعفه في بناء قدراته وإعلاء هذا البناء.. وتحديثه بالوقوف على جديد الدوريات المتخصصة.. والبحوث الميدانية.. والتجارب الجديدة... والأفكار الحديثة... حتى لا يجد نفسه مكبلاً وأسيرًا للمعادلة المؤلمة! ■

في الغرب... هل العلم نور والجهل ظلام؟

عبدالله سليمان الطليان
الخرج

يعد التمدن أو لنقل (العصرنة) هي قمة الأولويات التي يطمح إليها الكثير من البلدان، وهي في سباق نحو اتباع النظم الغربية التي تختلف في تركيبتها وثقافتها عن باقي الثقافات الأخرى. فالنظرية الغربية الحديثة تقوم على التركيز على الجانب الاقتصادي والمعيشي للفرد ولا تعطي للقيم التقليدية ذات أهمية. ومع تعمقها في وسائل التصنيع والتحديث يزداد ضعف واضمحلال الاعتقاد الديني الذي تزايد معه عدد الأفراد الملحدين بعد أن انغمسوا في تعليم لا ديني يقوم فقط على التعامل مع البيئة وكيفية تسخيرها لخدمة أهداف ومطامع الإنسان التي تنحصر في كيفية أن يعيش ولكن لا يعرف النهاية ولا حقيقة الوجود، وبذلك تحول العلم إلى جهل مع ما نشهد من التقدم العلمي الهائل الذي ارتقى بالجسد على حساب الروح والتفكير فتحول إلى آلة تدار وانتزعت منه القيم العقلانية والروحية التي تقربه من الله فأصبح في فراغ روحي مشتت الذهن تسيطر عليه الأهواء لإشباع شهوانية الجسد وإطلاق العنان للغرائز، وهذا يمثل الانهيار الحقيقي لقيمة الإنسان في هذه الحياة. ■

في الحركة بركة

إبراهيم بن علي صغير
سراة عبيدة

إن المتأمل لكلمة النشاط يجدها كلمة تشع بالمعاني الرائعة والجميلة. وبتأمل أحرف كلمة النشاط نجد أن كل حرف يشع روعة وجمالاً، فحرف الألف يحمل معنى الألفة وحرف اللام يحمل معنى اللباقة، وحرف النون نجده يحمل معنى النشاط، وحرف الشين يحمل في معناه الشهامة، وحرف الطاء يحمل معنى الطموح، فهذه مجموعة من الدر الثمين تجتمع لتكون عقدًا جميلاً اسمه النشاط. وما أجمل هذا العقد عندما يكون في جيد الطالب.

إن في النشاط اكتشافًا وصقلاً للمواهب ونثرًا للإبداعات وتحريكًا للطاقات الكامنة في نفوس الطلاب، حيث إن النشاط كالحديقة الجميلة تتنقل فيها النحلة فتجمع الرحيق من أكثر من زهرة، فكذلك الطالب يتنقل في حديقة النشاط ليجمع الفائدة من كل مجال.

لذلك فإن حركة الطالب في النشاط لها فوائد عدة ومنافع جمة فهي تزيد الخبرة وترفع الهمة فيظل الطالب متجدد العطاء دائم الارتقاء، لا يعرف الفراغ والكسل ولا يدخل إلى نفسه الملل.

وبمقارنة بسيطة بين طالب النشاط وبين طالب آخر عازف عن النشاط فهو لا يرى فيه غير تضييع للأوقات وهدر للطاقات، نجد أن الأول يعيش جوًا مليئًا بالفائدة والإبداع وقوة الطموح والارتفاع، بينما الآخر يحب الكسل ويكثر من التشكي والملل ودائمًا يرفع شعار الخجل. إن النشاط يفتح للطالب المدارك فتجده في كل مجال يدلي بدلوه ويشارك. وإن تحدثتُ عن النشاط فلا أقصد النشاط الروتيني كعمل نشرة وكتابة صحيفة وإحضار عمل إلى المدرسة، إنما أقصد بالنشاط الحركة المستمرة في المدرسة وخارجها، ففي المدرسة بالحركة الذهنية تجده يكتشف ويستنبط، وبالحركة المهارية تجده يخترع ويبدع، وبالحركة الجسدية تجده يعمل دون كلل، وكذلك الحركة خارج المدرسة بمشاركته في الرحلات والمعسكرات والمراكز واللقاءات تجده ذا روح وهمة عالية لأنه تعود العمل وترك الكسل، فتجده في المدرسة شخصية متميزة يحبه الجميع. وهذا التميز لم يأت من فراغ ولكن بمشاركته الآخرين واحتكاكه بهم، فيأخذ من خبراتهم وتستوقفه تجاربهم ويعجب من أخلاقهم ويستغرب استمرار حركتهم فبهذا يكون شخصية متميزة لأنه أدرك أن في الحركة بركة. ■

الفصول المزدوجة .. معاناة مزدوجة

حميدان قليل الحارثي
الطائف

الفصول المزدوجة هي دمج فصلين متتابعين بعضهما مع بعض عند وصول عدد التلاميذ إلى نسبة معينة. فيدمج الصف الأول الابتدائي - مثلاً - مع الصف الثاني بحيث لا يزيد عدد الفصلين مجتمعين على عشرة تلاميذ.

فلنتخيل وليتخيل ولي الأمر بهذه المرحلة مستوى ابنه أو ابنته الدراسي في هذه الحالة ومدى المعلومات والمهارات التي سيكتسبها ابنه مقارنة بتلميذ آخر من مدرسة أخرى لا تطبق هذا لأن عدد تلاميذها كاف لفتح فصل مستقل عن الفصل الذي يليه.

والفصول المزدوجة.. مشكلة عويصة لدى التربويين، فكيف يستطيع المعلم الإلمام بدرسه الذي مدة عطائه ٤٥ دقيقة يعطيه في نصف الوقت وهو يطارد أنفاسه حتى يشرح درسًا آخر للفصل الثاني.. هذه بحد ذاتها مشكلة، والمشكلة الأكبر إذا كان كل فصل موضوعه يناقض موضوع الفصل الآخر.

والأدهى والأمر هو دمج الفصل الأول الابتدائي مع فصل آخر أعلى منه ولا سيما أن الأول يحتاج إلى مهارات أضعاف أضعاف ما يحتاجه الفصل الثاني، ويحتاج إلى وقت أضعاف ما نتخيله، ويحتاج إلى وقت أكثر مما حدد له وهو منفصل، فكيف به والزمن قد قسم بينه وبين فصل آخر.

وهذه بعض معاناة المعلم مع الفصول المزدوجة:

- إذا كان المفروض عليه خمس حصص فإنه سيحضر عشرًا بالدمج.
- إذا كان عليه توفير مراجع لفصل واحد لموضوع واحد فبالدمج تتزايد المراجع وتتعدد المواضيع، وفي النهاية ربما تغاضى عن الأمر واكتفى بكتاب الطالب.
- تشتيت أفكاره وعدم إعطائه الوقت الكافي للإلمام بالموضوعات.
- التسابق مع الزمن فقط لإنهاء الدرس وكأن الهدف ليس هو فهم الطالب!
- التصحيح لا يشكل معاناة لأن عدد الطلاب عشرة، ولكن المتابعة غير جادة فالوقت لا يكفيه إلا للتحضير المدمج فقط.
- هدر وقت الطالب فاثنتان وعشرون دقيقة تضيع من وقته سدى لأن المعلم مشغول بالفصل الثاني.
- الترديد يأخذ معظم الوقت، لذا ستكون هناك بلبلة أفكار وتشتيت للأذهان بين الفصلين. ■

للمعلم.. البطاقة.. أم الملف؟

عبدالكريم بن محمد الذويب
الرس

تسعى وزارة المعارف جاهدة إلى العمل على تطوير الأداء ليواكب التطلعات والطموحات، وتحرص على إتاحة الفرصة لمشاركة العاملين بالميدان بآرائهم واقتراحاتهم.

ومن خلال عملي في مجال إدارة المدرسة أبدي وجهة نظر بشأن ملف المعلم الذي يرتبط بصاحبه عند نقله من منطقة أو محافظة لأخرى، حيث يتطلب ذلك بعض الإجراءات مثل (طلب الملف من المدرسة، إرسال الطلب بالبريد العادي أو الإلكتروني، إعداد الملف وترتيبه لإرساله، دراسة محتوياته بعد وصوله،......).

ولأن ذلك يستغرق وقتًا وجهدًا يمكن الاستغناء عنهما، فلماذا لا يختصر الجهد خصوصًا ونحن في عصر التطور السريع والحاسب الآلي والقفزات الجبارة، ثم إن ملف المعلم لم يعد فيه ما يجعله مغلقًا عن الأنظار لأن لصاحبه الحق في الاطلاع على تقارير أدائه وبقية المستندات من خطابات شكر أو لفت نظر أو خلافه هي في الأصل للمعلم. مما يدعو للتفكير في إصدار البطاقة الشاملة للمعلم يتم فيها توفر المعلومات الكافية والضرورية وتسلم له مع إخلاء الطرف عند النقل من مدرسة لأخرى، وخصوصًا أن لدى إدارات التعليم الملفات الوافية لكل معلم. ■



ما أطيبووو!
نادك
nadec
مشروب
الزبادي
بالخوخ
خوخ
نادك
nadec
كل يوم
فقط
١
ريال



الشيطان أغراني مرة .. أو مرتين!



جامعاتنا «قاصرة» أن تتولى شؤونها بنفسها!





8000 طالب يفصلون بسبب الغش



شهامة!

.. انا أشوف إن اللغة "الاوردية" هي
أهم "لغه أجنبية" نحتاج هالايام لها!!
يقولون عنها .. "لغة الشارع" !!!

الوهيبي

حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .

وأجمل شيء أن يترك الواحد منا الحديث عن نفسه، ويدع الآخرين يتحدثون عن إنجازاته ونجاحاته. حسنًا . . وعماذا هو يتحدث إذًا، عن إخفاقاته؟ ربما!

الفشل ليس عيبًا، فهو وقود الانتصارات . .

«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول للشباب من الجيل الجديد إنه ليس هناك إنسان لم يذق طعم الفشل في حياته، نريد أن نقول لهم إن الجيل الذي سبقهم هو جيل إنساني يخطئ ويصيب . . ينجح ويفشل، ثم ينجح مع الإصرار.

ف: فرصة تمنحك إياها - المعرفة - لتسجيل اعترافاتك.

ش: شهادة.

ل: ليس عيباً أن تفشل . . ولكن العيب أن تزعم أنك لم تفشل في حياتك! وضيف هذا العدد هو : علي العمير. الكاتب الصحفي المعروف.

المعرفة

علي العمير:

الشيطان أغراني مرة .. أو مرتين!

المجال المهني

* أعترف - قبل كل شيء - بفشلي في فهم وجود هذا الباب الصحفي العادي في مجلة (المعرفة) حيث لا أظنه يتناسب مع جديتها، وارتفاع مكانتها، وسمو هدفها، ونوعية قرائها.

وإنما هذا الباب قد يصلح - إن صلح - لجريدة يومية متواضعة أو ميتة. ونحن - من جهة أخرى - لم نألف أدب الاعتراف، ولا هو من مفاهيمنا، ولا قناعاتنا ولا أدبنا!

ولكن لا بد من الاستجابة لرغبة زملائي في المجلة.. كما لا بد من احترام وجهة نظرهم!

* ليس لي إلى الآن مهنة محددة واضحة مستمرة حيث كانت اتجاهاتي متعددة حتى مهنة الصحافة المثبتة في بطاقة أحوالي، والتي اشتهرت بها لعملي الطويل فيها لم أعتبرها مهنتي قط.. وبذلك لا مهنة لي عند نفسي لأنني انتقلت كثيرًا في أعمالي.. وطرقت مجالات متعددة.

* عملت وعمري (١٨ عامًا) في وظيفة (كاتب ضبط وعدل في محكمة الموسّم) فنجحت في عملي نفسه.. ولكن فشلت كثيرًا في الانسجام مع القضاة.. بل دخلت معهم في خصومات، ومنازعات.

ثم عملت بعد ذلك في رئاسة القضاء في الغربية والرياض دون فشل وكذلك في وزارة المواصلات.

* وقد عملت في الصحافة مبكرًا إلى جانب عملي الحكومي.. بل إنني في عملي بوزارة المواصلات قمت برئاسة تحرير مجلة الوزارة (ندوة المواصلات) إلى جانب قيامي بعمل (مجلة الجزيرة) خارج العمل الرسمي.. ثم تفرغت للعمل الصحفي اليومي على مدى سنوات عديدة إلى أن أصبحت مهنتي في نظر الناس بينما هي ليست مطمحي الأصلي!

بل كانت تطلعاتي أدبية.. ثقافية.. نقدية.. وليس اندفاعي في العمل الصحفي إلا لكي يتاح لي عن كثب أن أكتب، وأنشر في مجال الأدب أو الثقافة متى أردت.. وما أكثر ما كنت، ولا أزال أريد.

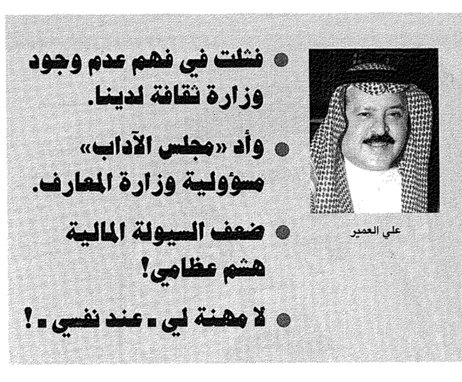
ولكن - من حيث لم أحتسب - أخذت الصحافة أكثر وقتي.. ففشلت إلى حد ما في الجمع بين العمل الصحفي المضني، وبين تطلعاتي للأبحاث الأدبية، والنقد الأدبي.. وما إلى ذلك مما يحتاج إلى المراجعات الكثيرة، وإن كنت قد حققت - بجهد جهيد - بعض ما أردت فضلاً عن المقالات المطولة التي لا تحتاج إلى



- بابكم (أنا والفشل) يصلح لجريدة متواضعة!
- أدب الاعتراف ليس من قناعاتنا.
- فشلت في استيعاب بعض مناحي «الحداثة».
- يتهمونني بالعدوانية مع أنني «رقيق» و«متواضع»!
- مرضي حرمني من المحاضرات والنشاطات.

مراجعات.. فضلاً عن زاويتي اليومية العتيدة!!

* فشلت في طموحي نحو رفع مستوى مجلة (الجزيرة) من الناحية الفنية في أثناء قيامي بعملها.. وذلك لضعف الإمكانات الطباعية حينئذ في الرياض ضعفًا شديدًا.. فقد كان صف الحروف - مثلاً - يدويًا، وكذلك العناوين رغم جلبي لبعضها من (جدة) فضلاً عن رداءة الورق.. فكان ذلك غصة في حلقي!



علي العمير

* فشلت في تحقيق طموحي الوظيفي بجريدة (البلاد) رغم طول مدة عملي.. ولكن معالي السيد (عبدالله الدباغ) كان يتعاطف معي، ومع ذلك لم يمكنه غير نقلي إلى وظيفة (مدير عام الإدارة) وهي وظيفة محترمة حينئذ غطت فشلي الوظيفي في التحرير!

* فشلت في تحقيق ما أطمح إليه من متابعة دقيقة مستمرة للتطورات والتيارات الأدبية في مجالاتها المختلفة بسبب عدم الوقت.. ثم كثرتها، وصعوبة فهم بعضها!

ولكني حققت في ذلك بعض الشيء بعد تركي الوظيفة إلى الآن! وما زلت أحرص على المزيد رغم سعة وتلاحق ذلك.

* فشلت في هضم أو استيعاب بعض مناحي (الحداثة) وخصوصًا المتطرف منها مع حرصي على كل حديث أو جديد أو تطور في المسارات الثقافية، ورغم أني قد استوعبت ما هو أهم من ذلك بكثير!

* فشلت أيضًا في فهم (الانغلاق الشديد) الذي يمارسه بعضهم.. بل يدعون إليه دون أدنى اعتدال مع ظني بكونهم يعرفون أهمية (الاعتدال)، بل وجوبه!

وينطبق ذلك نفسه على المفرطين في التطرف! من الناحية الأخرى!

* فشلت عدة أحيان في كتابة أو نشر ما أريد حسب مراعاتي لمفاهيم لا بد من مراعاتها وهذه مشكلة الكتّاب.. وليست مشكلتي فحسب!

* فشلت في الاستفادة كما ينبغي من مراكز المعلومات عندنا، وكذلك المكتبات العامة الكبيرة ربما لبعض قصور في وسائل خدماتها على النحو المطلوب وربما لأسباب تخصني ولكن لا أشك في حرصها على التطور.. ولا في ملاحقتها للمزيد من وسائل الخدمة البحثية!

* فشلت في فهم عدم وجود وزارة ثقافة عندنا رغم ضرورة وجودها لشتات مسؤوليات الثقافة بين جهات حكومية متعددة بطريقة غير مفهومة!

* فشلت في فهم وجهة نظر وزارة المعارف في وأد مشروع (مجلس الآداب) رغم وجوده جاهزًا عندها.. بل رغم الشروع في تنفيذه. ومنذ أكثر من ربع قرن.. ولكن سرعان ما دفنته الوزارة دون أسباب معروفة.. بل لا يمكن وجود أسباب وجيهة لذلك!

* فشلت - منذ زمن - في معرفة ما إذا كانت المناهج التعليمية للبنين والبنات مناسبة حقًا رغم طول مدتها.. ولكني لا أعتقد ذلك رغم عدم تخصصي، وإن كنت صاحب اهتمام بذلك، ومتابعة له.. إلخ. كما فشلت في فهم ما إذا كانت جامعاتنا وكلياتنا الكثيرة قد أدت واجباتها حقًا.. أم أنها لا تزال تعاني القصور؟!

المجال المالي

* أكثر الفشل عند الناس يتركز في هذا المجال، ولست غير واحد منهم.. ولعل كثرة فشلي في هذا المجال هي أنني لست صاحب تطلعات.. أو مطامح في هذه الناحية منذ بداياتي إلى الآن ما عدا مرة أو مرتين أغراني فيهما الشيطان بالتطلع المفاجئ ففشلت فيهما فشلاً ذريعًا (سيأتي ذكرهما).

فلما أفقت من خروجي عن طبيعتي.. أو سجيتي.. عدت بلهفة إلى ما كنت عليه من عدم التطلع.. أو الطموح

- **فشلت في الجمع بين العمل الصحفي وبين تطلعاتي الأدبية.**
- **فشلت في رفع مستوى «مجلة الجزيرة».**
- **فشلت في متابعة التيارات الأدبية.**
- **دار العمير للنشر أقفلت أبوابها و..نوافذها!**
- **فشلت اجتماعياً وكذلك المجتمع فشل!**

المادي.. وحمدت الله.

* أما فشلي المذهل المشار إليه آنفًا فسببه أنني رأيت كثرة الناس في بدايات سنوات «الطفرة» يتزاحمون بشدة في مجال الأعمال الحرة.

وسمعت عن كثرة ممن تركوا وظائفهم الكبيرة، واتجهوا إلى الأعمال الحرة.. وكانت أخبار المكاسب الهائلة تنخر في نفسي إلى أن قمت بالاستقالة من وظيفتي المناسبة، وراتبها المقنع لي.. واقتحمت مجال الأعمال الحرة برأسمال ساعدني به أحد البنوك بصفة خاصة، ولكن قرضًا بالطبع.

وكنت أظنه كافيًا لعدم خبرتي مع استعجالي الشديد.. ومع ذلك نجحت صدفة.. نجاحًا لم أتصوره على مدى أكثر من سنتين نسيت خلال ذلك قناعتي المعتادة.

ولكن فوجئت - بعد ذلك - ببدايات المتاعب المتعددة.. وأهمها ضعف السيولة المطلوبة لأعمالي التي التزمت بها.. فكان الفشل الصاعق الذي أحدق بي من كل جهة حتى قذفني من علو مرتفع.. قذفة هشمت عظامي تمامًا وسط ضحكات الشيطان الذي دفع بي إلى كل ذلك!

* فشلت أيضًا في (دار العمير للثقافة والنشر) بعد أن قامت بطبع العديد من الكتب، ونجحت نجاحًا جيدًا على مدى أربع سنوات.. ثم هوى بها الفشل الحتمي بالقياس إلى الأسباب! فأقفلت أبوابها، ونوافذها!

ثم أقفلتُ كل الأبواب والنوافذ التي يمكن أن يأتيني منها أي إغراء مادي!

* فشلت في الاستفادة من كثير من الفرص المادية التي أتيحت لي لعدم اقتناعي بها!

* فشلت طيلة حياتي في كف يدي «المتلافة» عن الإنفاق غير الضروري حتى عندما أكون شبه مفلس!

* فشلت في إيجاد توازن بين مكانتي وإمكاناتي المادية.. وخصوصًا عندما أضطر إلى إنفاق كبير تتطلبه مكانتي الاجتماعية رغم تواضعها!

المجال الاجتماعي

* أعتقد أن المجتمع نفسه قد فشل.. واضطرب!

* لست أصلاً من النشطين اجتماعيًا.. ثم جاءني مرضي المزمن فحال - إلى حد ما - بيني وبين النشاط الاجتماعي إلى حد الفشل رغم اعتزازي برصيد كبير من الأصدقاء، والزملاء، والقراء.

ويكفيني ذلك خصوصًا مع كرهي لجعل بعض الصلات الاجتماعية في خدمة المصالح الذاتية وذلك هو الغالب الآن!

* فشلت في إقناع بعض الناس بعدم صحة اتهامهم لي بالعدوانية رغم كثرة من يشهد لي بالرقة، والتواضع في التعامل مع الناس.. ولا شك أن التهمة قد جاءت من ناحية بعض شدتي في الكتابة أحيانًا.. وهي شدة غالبًا ما يقتضيها نوع الموضوع! وليس الهوى أو الغرض.. كما أنها شدة معقولة ثبت عندي أنها تعجب الكثير من القراء!

* فشلت في فهم التقلبات الاجتماعية، وطغيان المظاهر، وكثرة المفاخرة والمباهاة.. أو نحو ذلك مما طرأ على مجتمعاتنا فبعد بنا كثيرًا عن مفاهيمنا.. وما كنا عليه من تعاطف، وتلاحم اجتماعي.

* فشلت في فهم اتخاذ العلاقات الاجتماعية وسيلة لأهداف غير اجتماعية.. وقد توسع ذلك عندنا، وتنوع بصورة مخجلة!

* فشلت في حضور المجالس الشهيرة عندنا إلا نادرًا.. وبعضها لم أحضرها قط على عكس عادتي - في السابق - مع ندوة أستاذنا الرفاعي رحمه الله حيث كنت أرتادها باستمرار عندما كنت مقيمًا في الرياض حيث هي مختلفة عن غيرها جذريًا ونوعيًا! وربما هذا هو السبب!

* فشلت في استمرار محاضراتي، وندواتي بعد أن كنت نشطًا في ذلك، وليس السبب مرضي فحسب فهو يسمح لي في بعض الفترات بالنشاط المعهود ولأنه يأتيني على شكل نوبات متفاوتة، وإن كان في الأخير قد استلأم طويلاً فأقعدني في منزلي وقلل كثيرًا من قدرتي على النشاط الاجتماعي حتى في المناسبات المهمة! ■

الحياة صور وشخصيات و.. أحداث..
الحياة قصص صغيرة تصب في روايات طويلة..
نحن نرى.. نسمع.. نتكلم و.. نسجل..
حروف مبعثرة تكوّن فيما بينها مفردات واقع يصافحنا كل يوم.. ونحياه.

المعرفة

شهامة!

كان يتشبث بالجدران بأظفاره المتكسرة.. ظهره المحني يحكي معاناة السنين، وجهه الظامئ ينبيء عن جحود القطر..

تسمرت مكاني.. ويداي تشددان القبضة على الكتب المتكومة فوق رأسي الفارغ منها.. لكن عندما سقط في محاولته الأخيرة للنهوض تعفرت كتبي بالتراب الذي احتواها.. فيما انطلقت نحو الشيخ لأحتويه.. دمعتاه اللتان غابتا في لحيته البيضاء نقلتني إلى زمن سيأتي بعد سنين.. أصبح فيه أنا.. هو.. أتشبث بجدران المدرسة لتساعد جسدي المهدود ليواصل طريقه نحو المخبز لشراء رغيف ساخن للأطراف الباردة.. بعد ابتسمت بسخرية وأنا أتذكر كيف أقفز - الآن - أسوار المدرسة قفزًا للهروب من حصص الرياضيات.. حملت الشيخ ذا الجسم النحيل وأوصلته - برفقة رغيفه - إلى منزله، وعدت لكتبي فوجدتها كما هي - لا أحد يرغب في سرقتها - كان الطابور الصباحي قد انقضى.. رويت الموقف للمدير.. فقال وهو يبحث عن العصا: لابد أن تعاقب أيها الشهم!!

وصول

كان الوحيد الذي واصل دراسته من جميع أقرانه في القرية، عندما عاد مرفوع الرأس بشهادته المرصعة بشهادات الشكر والتفوق.. كان ذلك يعني له وصولاً رائعًا لأهدافه التي كبرت معه منذ الصغر.. نام تلك الليلة وهو يفكر في العمل الذي يلائمه وأين سيجده ومتى؟!

عندما استيقظ كان قد أحصى زملاءه الذين كانوا معه في مدرسة القرية جميعهم نجحوا في الصف السادس لكن أحدًا منهم لم يطرق أبواب الجامعة. يومًا بعد يوم.. تخلى عن هذا الرضا.. وبدأ اليأس يتسرب إليه شيئًا فشيئًا من الوظيفة الحلم.. كلما سافر إلى إحدى المدن.. عاد مثقلاً بالإحباط الثقيل واليأس القاتل، ذلك الصباح توجه لمزارع القرية.. كان هناك حقل يموج بالنضارة الفاتنة، حدق في الشاب الذي يعمل به وتذكره على الفور، إنه الزميل الوحيد الذي اكتفى بشهادة الصف السادس: «ياله من غبي» .. هكذا همس لنفسه.. أراد أن يحدثه بلغة تظهر من خلالها المسافة الشاسعة بين مستواهما الفكري والعلمي والثقافي، بحث طويلاً لكنه لم يجد، فجأة التقط معولاً قريبًا منه، هبط إلى الحقل بسرعة وانهمك في العمل غير آبه بنظرات زميله القديم التي يتطاير منها العجب والدهشة!!

صفعة

حينما صفعتني تلك المعلمة لأنني قلت إن الكويت عاصمتها الدوحة، قررت أن أفعل شيئًا، فهي ليست المرة الأولى التي تصفعني فيها.. كلا ولن تكون الأخيرة.. استجمعت قواي.. تماسكت.. تشبثت أطرافي بالطاولة.. ألصقت قدمي بالأرض.. بلعت ريقي.. و... وبكيت..!!



فاطمة السهيمي
عسير

صوت

تلك المعلمة كانت دائمًا تكلفني بترديد الدرس.. ومن بعدي تردد بقية التلميذات.. كنت أقرأ بصوت عال جدًا.. وكانت زميلاتي من الغباء بحيث لا يحفظن المطلوب حتى بعد ترديده عشر مرات .. حينما ذهبت للمدرسة ذلك اليوم مبحوحة الصوت، نظرت لي تلك المعلمة بغيظ.. فعلمت أنني صوت.. مجرد صوت..!!

حصة

طالت تلك الحصة حتى قلت: متى ينتهي هذا الليل؟

دفتر

فتحت دفتر الحضور والغياب: اليوم السبت/الساعة ٧,١٠ / وقعت في خانة الانصراف.. ونظرت لبوابة المدرسة..!!

واجب

قالت: من حل لك الواجب.. قلت أنا.. ضربتني.. قلت: أخي.. فضربتني أكثر !!

طفولة

عندما سجلتني أمي في الصف الأول قالت: إنهم طلبوا بطاقة العائلة والتطعيم وملفًا وورقة من الطبيب و... لكنها لم تخبرني أنهم طلبوا طفولتي أيضًا.

أمومة

ابتسمت .. فرأيت في ابتسامتها أمي.. الراحلة.. كدت أطير من على مقعدي لأحتضنها.. لكن الجرس قد قرع.. وغادرت أمي الفصل.

أيام العودة

لأننا أمة مولعة بهدر الوقت فقد ابتكرنا ما يسمى بأيام العودة في المدارس.. يذهب المعلم إلى المدرسة صباحًا يتأمل جدرانها ويعد أبوابها وشبابيكها ومصابيحها.. ويراقب مرور الدقائق عبر ساعته البطيئة.. ويفرقع أصابعه ويعدل شماغه ستين مرة في الساعة، ثم يعود، من أيام العودة، على موعد بالعودة، غدًا، فيما تعود زوجته في المقابل من المدرسة بعد أن انقضى أخيرًا يوم من أيام العودة وحان موعد العودة إلى صغارها الذين باتت تزعجهم أيام العودة .. الفارغة.

حكمة

نحن نخالف المثل القائل «في العجلة الندامة» وبخاصة على الطرق أثناء قيادة السيارات، أما في غير ذلك فنحن نطبقه بشراهة، وقبل سنوات، طرح اقتراح بأن تكون اختبارات الدور الثاني بعد الدور الأول مباشرة لاعتبارات كثيرة لا تخفى على أحد.. لكن المسؤولين رأوا تطبيق المثل بحذافيره حيث أكدوا أن «في التأني السلامة » وفي تغيير المواعيد الأسطورية والأنظمة الحجرية ندامة.

مدمن

تشرق النهارات عليَّ فتهبط على قلبي كليال حالكة، فالنور منذ زمن لم يعد يعرف الطريق إلى عيني.. فيارب عجل بتحريري.

أمل:

لأن الأمل في حدقات العيون.. فقد أمسينا ونحن نرى الشمس..!! ■



من هنا وهناك:

داخل الفصول الدراسية

25% من أطفال إسرائيل يحملون السلاح



أكدت دراسة أجرتها جماعة «يأير إيلان» الإسرائيلية بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية، التابعة للأمم المتحدة، أن نسبة ٢٥٪ من الأطفال الذكور في المدارس الإسرائيلية يحملون السلاح. وترى الدراسة أن السبب الأساسي وراء هذه الظاهرة يعود لعدم الشعور بالأمن الشخصي حتى داخل قاعات الدراسة.

وأشارت الدراسة إلى أن نسبة الأطفال الإسرائيليين الذين يحملون السلاح تأتي في المرتبة الثانية من قائمة تضم ٢٨ دولة من مختلف أرجاء العالم. وقد شملت الدراسة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ أعوام إلى ١١ عامًا.■

في كتاب أصدرته اليونسكو

حقوق الأطفال.. ومواقعهم على الإنترنت

أصدرت منظمة اليونسكو الدولية كتابًا يحمل عنوان «الطفل وحقوقه». وقد شارك في إعداد الكتاب عدد كبير من المتخصصين في مجال شؤون الطفولة..

ويتناول الكتاب أهم توصيات المؤتمرات والندوات العالمية المعنية بحقوق الأطفال، وأهم المنظمات العالمية التي تهتم بالطفل وحمايته. كما يحدد الكتاب المواقع التي تهتم بالطفل على شبكة المعلومات الدولية «الإنترنت».■

الصين تشدد الرقابة على الإنترنت

أعلنت الصين عن حملة لتشديد الرقابة على مقاهي الإنترنت في البلاد والتي تقدم ألعابًا تحتوي على مواد إباحية وقمار وعنف وتسمح لصغار السن بتصفح الإنترنت وهو ما تعتبره السلطات انتهاكًا للقوانين الصينية.

وبموجب القوانين الصينية لا يسمح للأحداث بدخول مقاهي الإنترنت إلا خلال العطلات المدرسية، على أن لا تزيد أقصى مدة يقضونها داخل تلك المقاهي على ثلاث ساعات. وصرح زانج شينجيان، المسؤول بوزارة الثقافة الصينية، بأن من تقل أعمارهم على ١٦ عامًا يستطيعون دخول مقاهي الإنترنت بصحبة مدرسيهم فقط، مشيرًا إلى أن عدد مقاهي الإنترنت انتشر في أنحاء الصين مثل «عش الغراب» حتى بلغ ٢٠٠ ألف مقهى.■

50% من العرب أميون



ذكر التقرير الإحصائي السنوي الصادر عن المجلس العربي للطفولة والتنمية أن نسبة الأمية بين سكان العالم العربي أكثر من ٤٢٪، كما تبلغ ٥٢٪ بين النساء، مما يعني انخفاض القدرة على مواجهة تحديات العلم والمعرفة والتقدم الاقتصادي في العالم وذلك في ظل ارتفاع نسبة الأمية.

وأشار التقرير إلى ارتفاع الأمية إلى أعلى النسب في الصومال حيث تبلغ ٨٢٪، وجيبوتي ٨٠٪، واليمن ٧٤٪، والسودان ٦٦٪، وتأتي بعد ذلك المغرب وعمان حيث تصل إلى ٥٠٪، ثم مصر ٤٨٪، فالجزائر ٤٥٪، يليها تونس ٤٠٪. وتقل نسبة الأمية إلى حد ما في سوريا حيث تبلغ ٢٩٪، فالعراق ٢٧٪، والإمارات ٢٥٪، وفلسطين ٢٣٪، وتنخفض في الكويت إلى ١٦٪ وكذلك لبنان ١٦٪. ■

أطفال اليابان يتنقاصون

ذكرت وزارة الشؤون الداخلية في اليابان أن عدد الأطفال دون الخامسة عشرة انخفض للعام الحادي والعشرين على التوالي، وهو ما يعيد للأذهان المهمة الصعبة التي تواجه البلاد في رعاية كبار السن الذين يتزايد عددهم سريعًا.



وأوضحت بيانات الوزارة أن عدد الأطفال، حتى أول شهر إبريل الماضي، ممن بلغوا الرابعة عشرة أو ما دونها قد بلغ ١٨,٢ مليون طفل بانخفاض نحو ٢٠٠ ألف عن العام الماضي. وذكرت الحكومة أن هذا الرقم يمثل نسبة ١٤,٣٪ من إجمالي تعداد السكان البالغ عددهم ١٢٧,٣ مليون نسمة، وهي أقل نسبة مسجلة على الإطلاق. وتعد النسبة الحالية في اليابان الأدنى بين مجموعة الدول الصناعية السبع الكبرى. ■

في بريطانيا

أولياء أمور الطلاب يتلقون رسائل المدرسة عبر الإنترنت

أعلنت الحكومة البريطانية عن عزمها استخدام نظام الرسائل الإلكترونية عن طريق شبكة الإنترنت في مخاطبة أولياء أمور الطلاب بالمدارس البريطانية بدلاً من الرسائل البريدية.

ويأتي هذا الاقتراح في أعقاب ربط كل المدارس البريطانية بشبكة الإنترنت التي يشترك فيها معظم الأسر البريطانية. وأكد وزير التعليم البريطاني جون هيلي أن الاقتراح يأتي في إطار خطة للحكومة البريطانية لإتاحة كل خدماتها على شبكة الإنترنت بحلول عام ٢٠٠٥م. ■

في بنجلاديش

8000 طالب يفصلون بسبب الغش



طردت السلطات في بنجلاديش ثمانية آلاف طالب من المدارس، عقابًا لهم على الغش في الاختبارات، بالإضافة إلى عدد كبير من المعلمين والمراقبين الذين اتهمتهم السلطات بمساعدة الطلاب على الغش.

وقالت السلطات التعليمية إن العدد الكبير من المفصولين يوضح عزم الحكومة مكافحة الغش الذي يشكل مشكلة مزمنة في بنجلاديش. وتقول السلطات البنجلاديشية إنها عاقدة العزم على وضع حل لعمليات الغش، وأكدت أن إجراءات أمنية مشددة ستطبق داخل قاعات الاختبارات وخارجها، بمشاركة أجهزة الأمن إذا استدعت الحاجة ذلك.■

في نهاية القرن ٢١

90% من لغات العالم سوف تنقرض



نوهت منظمة دولية إلى حقيقة مهمة مفادها أن نصف عدد اللغات المستخدمة في العالم حاليًا يواجه خطر الانقراض. وذكر تقرير أعده معهد «وورلد واتش»، وهي منظمة معنية بمتابعة الاتجاهات والميول المختلفة في العالم، أن نهاية القرن الحادي والعشرين قد تشهد انقراضًا ما بين النصف و٩٠٪ من إجمالي عدد اللغات المستخدمة في العالم حاليًا، والتي يبلغ عددها ٦٨٠٠ لغة.

ويرجع السبب وراء هذه الظاهرة إلى أن نصف عدد اللغات السائدة لا يتكلم بها حاليًا أكثر من ٢٥٠٠ شخص لكل لغة، في حين أن منظمة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة تعتبر أن أي لغة تحتاج إلى مئة ألف متكلم لكي تنجح في الانتقال من جيل إلى آخر.■


جديد
الصافي
AL SAFI
دانون
DANONE
كريم كراميل
سر
الطاهي
ما الذي يجعل كريم كراميل الصافي- دانون
الجديد بالغ الجودة ؟ حسناً ... إنّه منتج بخبرة
« دانون » أشهر صانع للحلوى الفرنسية في
العالم، ومن أفضل المقوّمات والعناصر
الطبيعية التي تنتجها الصافي: حليب
طازج ١٠٠ ٪ وكراميل حقيقي ... أما الطعم
الذي لا يقاوم ... فذلك هو سرّ الطاهي ...
اضغط
واستمتع
الصافي
AL SAFI
دانون
DANONE
صحّة طعمها رائع

الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية، كما نردد دوماً!
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة، فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز: د. أحمد الصفدي استاذ المناهج ـ سابقًا ـ بجامعة الملك سعود، يقدم لنا شيئاً من وجهات نظره فيما يلي:

المعرفة

أحمد الصفدي:

جامعاتنا «قاصرة» أن تتولى شؤونها بنفسها!

ـ يتوجس خيفة عندما يطرح مصطلح مثل «العقلانية» «العقلانيون» «العقلانية الإسلامية»:

يتوجس خيفة، ذلك لأنه لم يفهم مفهوم العقل. فالعقل عملية معقدة يتم فيها إدراك الواقع وإصدار الحكم عليه. فهو عملية وليس نتاجًا. فكان العقل بذلك أداة لابد منها في فهم أي شيء سواء أكان ملموسًا كحادث مروري، أم غير محسوس وملموس كالقول أن «المتهم بريء حتى تثبت إدانته». ولا يمكن معرفة أي شيء بدون العملية العقلية. لذلك كان وجوب العملية لتحديد النص وصحة النقل، ثم فهمه عند مستوى أعلى من التفكير. فالتركيز على استعمال العقل في فهم النص وما يخشاه البعض من كلمة «عقلانية» هو التفكير خارج حدود النص وإطلاق العنان للعقل في الغيبيات والتشريع ومنطقة الأحداث والوقائع. فالعقل محدود بمحدودية عوامل العملية العقلية.

ـ «الفلسفة» كلمة يرفض البعض إدخالها إلى قاموسه؟

ناقش علماء المسلمين طويلاً أمر الاشتغال بالكلام والمنطق والفلسفة. فذهب فريق إلى وجود اختلاف بين أصول هذه العلوم وأصول الإسلام فمنعوا الاشتغال بها. وذهب فريق آخر إلى أن المنطق يمكن أن يكون وسيلة للدفاع عن قضايا الإسلام بعد إزالة ما اختلط به من مسائل فلسفية. لذلك رأوا وجوب الاشتغال به.

أما بالنسبة للفلسفة فيميل أكثرهم (وأنا معهم) إلى عدم جوازها على الطريقة والأصول اليونانية التي قامت عليها.



- **الخوف من «العقلانية» هو بسبب التفكير خارج حدود النص.**
- **صعود الأمة الإسلامية يمثله «القطع المكافئ في الهندسة».**
- **واقع مؤسساتنا التربوية «إلى الوراء سر» وأمام عدسات التلفاز «كل شيء على ما يرام».**

- **في التاريخ الإسلامي لم يجد العقل له منزلاً «يستقر فيه»!**

العقل عملية معقدة يتم فيها إدراك الواقع وإصدار الحكم عليه، فهو عملية وليس نتاجًا. فالتفكير والعقل واللب والقلب والصدر والإدراك والفهم.. إلخ كلها عملية واحدة يتم فيها نقل الواقع بوساطة الحواس الخمس مجتمعة ومتفرقة، وعبر شبكة عالية التعقيد من الأعصاب إلى الدماغ الذي يعرضه على المعلومات السابقة. تنتهي العملية بإصدار الحكم على الواقع. وألفاظ القرآن الكريم والسنة النبوية عندما تتحدث عن القلب واللب... إلخ إنما تعنى العقل الذي ميّز الله به الإنسان عن باقي المخلوقات. أما لفظ القلب بمعنى المضغة التي تدفع الدم من الجسم وإليه فلا يرد في كتاب الله إلا في موضعين أحدهما: ﴿وَبَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ﴾، وفي السنة النبوية بمعنى المضغة التي إذا فسدت فسد الجسد كله.

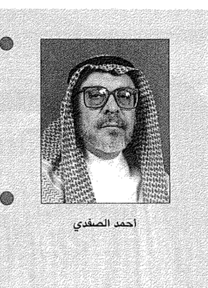
وعليه فالعقل بالمعنى الذي وصفناه وجد منزلاً رفيعًا استقر فيه، والذين يعطلون عمل العقل إنما يعطلون تفكير الإنسان.

- **في عصر «القرية الكونية» أصبح توحيد الفتوى من مجامع فقهية أمرًا ملحًا:**

ليس بالضرورة وإن كانت وسائل الاتصال الجديدة تمكن من ذلك. لذلك كان الواجب النظر إلى حكم الشرع في هذا الأمر. ولعل اختلاف الرأي يكون في بعض الأحيان رحمة. العقبة ليست تقنية ولا فقهية بل أهواء شخصية.

- **الانفتاح على الآخر... من يخشاه؟**

يخشاه الضعيف علمًا ومعرفة، وقد يخشى أن ينكشف هواه وتظهر مصلحته الذاتية.



أحمد الصفدي

- **الشباب المسلم بعد 11 سبتمبر في حيرة وذهول وشك وتساؤل وتخوف.**
- **ظاهرة «عمرو خالد» جديرة بالاهتمام لنجاحها مع شريحة كبيرة من المشاهدين.**

- **ليست المشكلة في فقه الدين وتنزيله على الوقائع بل الإشكال في الفتور والتقاعس عن العمل:**

صحيح هذا القول ولكن أضف إلى ذلك الهوى ومحاولة «لوي عنق القرآن» ليحل أو يحرم ما تشتهيه النفس. وقد نبّه المولى تعالى إلى ذلك في سورة النازعات: ﴿فَأَمَّا مَن طَغَىٰ ۝ وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا ۝ فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ۝ وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ۝ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ۝﴾. وأضف إليه كذلك عدم الإخلاص لله.

- **كلٌّ يدعي وصلاً بليلى... كل تيار يدعي أنه مجدد الدين والدنيا... وأحباب ليلى ضائعون!**

من يقرأ التاريخ يرى تكرر الأمر ليس مع المسلمين الحاليين، بل ومع الصينيين والفراعنة والبابليين والكلدانيين والهيلانيين والرومان. وفي العصر الحديث بين النازيين والحلفاء، ثم بين المعسكر الشرقي والمعسكر الغربي (أو الرأسمالي والاشتراكي ومنه الشيوعي)، وحاليًا بوادر الصراع الأمريكي الأوروبي. فكلٌّ يدعي أنه على حق ويروج له.

كل تيار من التيارات يرى أنه مجدد، ولكل أدلته واجتهاداته. لذلك كان الفيصل بين الصواب والخطأ (أو الخطأ المتعمد) هو قوة الدليل من الكتاب والسنة وفهم الدليل بأصوله وقواعده. وهذا ما يخطئ فيه كثير ممن يدعون وصل ليلى.

- العلاقات والأنظمة الدولية المعاصرة - الاتصالات والإعلام - قضايا البيئة. الاجتهاد الفقهي الإسلامي لم يتطور ليعالج إشكالياتها!

عندما تنحط أمة من الأمم فهي تنحط في علمها وثقافتها وأدبها وفنها وتفكيرها وكل شيء حتى في أغانيها وموسيقاها. وذلك لأنها فقدت هدف الحياة ورسالة الحياة ومقومات الحياة، وأصبحت أمة مستهلكة وليست منتجة. مفهومي لمعنى الآية: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ...﴾ أن السمع، كما يقول أبو الأعلى المودودي - رحمه الله - هو تلقي المعلومات، والبصر هو مرتبة فصل المعلومات ذات الصلة عن المعلومات المضللة، والصائبة من الخاطئة. أما الفؤاد فهو إنتاج المعلومات وبالتالي تسنم قيادة العالم الفكرية.

لم يأت التطور في معالجة المشكلات لأننا لم نتطور من السمع إلى الفؤاد، ولأننا سلمنا زمامنا لغيرنا يقودنا حيث يشاء. وينهض الإنسان كفرد والأمة كمجموعة إذا ما ارتقى عندهما الفكر وحددت هويتهما وهدفهما ورسالتهما في الحياة.

- هناك من يثبت المتغير وهناك من يغير الثابت.. والأمة بين هؤلاء وأولئك تتأرجح!

وجود مثبت ومغير تفاؤل محمود لست ألمسه. فوجود هؤلاء يعني وجود تفكير في الأمة. ما أراه عكس ذلك فهو تمسك أعمى (غير مبني على برهان) بالتقاليد والعادات ﴿وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلاَّ قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ﴾؛ ومضبوعون يرددون ما تعلموه من أساتذتهم في جامعات الغرب دون تعديل. وتجد هذا الانضباع أكثر ما يكون عند التربويين الذين يتمسكون بأهداف «بلوم» السلوكية ومراحل نمو جانييه وتجارب سكينر، وكأنها مسلمات ثابتة لا تتغير. كما أن طريقة البحث العلمي بخطواتها الثابتة مقدسة فالأمة مسكينة تتأرجح بين هؤلاء وأولئك.

ومع ذلك فإني متفائل لأن صعود الأمة الإسلامية كان يمثل على مر العصور رسم القطع المكافئ في الهندسة. وطبيعة هذا الرسم البياني أنه لا يبدأ بالصعود إلا إذا بلغ القاع. فهل بلغنا القاع! أو هل يسمح لنا بلوغ القاع!!

- لماذا «المرعى الإسلامي» مباح لكل عرجاء وعوراء لا يجزئ لحمها في الأضحية؟!

الجواب في حديث الصادق الأمين رسول الله ﷺ: تتداعى عليكم الأمم.. وغثاء كغثاء السيل.. وغيرها من الأحاديث النبوية والآثار التي ترشد إلى مصير الأمة الإسلامية إذا تعلقت بالدنيا وحذت حذو غيرها.

عن أبي هريرة قال: قال ﷺ: «لا تقوم الساعة حتى تأخذ أمتي بأخذ القرون قبلها شبرًا بشبر، وذراعًا بذراع، فقيل يا رسول الله كفارس والروم؟ فقال: ومن الناس إلا أولئك!».

وفارس والروم في زماننا الشرق والغرب - والله أعلم.

- الزمان يغلب المكان في تحديد هوية الإنسان:

الذي يحدد الهوية هو المفهوم الفكري الذي يحمله المرء للشيء الثمين عنده. فالمسألة ليست مكانًا وزمانًا بل فكر وانتماء.

- المتأمل لحالنا عبر التاريخ والآن.. يجد المسلمين «أميين» سياسيًا:

الجواب ذو شقين، فالمتأمل لحالنا الآن يجدنا أميين سياسيًا بل أدنى من الأمي. فالأمي المجبر الذي لم تتح له فرصة محو الأمية بأنواعها سواء أكانت أبجدية، أم علمية، أم ثقافية، أم فنية.. إلخ معذور. أما الأمي الذي ينعم بالجهالة فهو متخلف.

إلا أننا لم نكن كذلك عبر التاريخ بل كنا نقود الأمم ونسيّر العالم، حتى الدولة الإسلامية في الأستانة كانت واعية سياسيًا وتشترك - وهي «مريضة» - في تحديد معالم السياسية العالمية.

- تاريخنا الإسلامي اختلاط الحابل بالنابل:

عن أي فترة من التاريخ نتكلم! إن من سطروا التاريخ من المسلمين حتى منتصف القرن الثامن عشر الميلادي ذهبوا لما قدموا. منهم من أحسن ومنهم من أساء. إلا أن من كتب تراجمهم كان بين منصف وبين حاقد. ومن بين هذا الصنف الأخير جرجي زيدان الذي بنى كل قصصه التاريخية للمسلمين على أن محرك الرجال والتاريخ كان الحب والغرام. ولم يسلم الخليفة هارون الرشيد الذي كان يحج عامًا ويغزو عامًا من عبث هؤلاء الذين يصورونه بين المعازف والقيان.

لقد مر التاريخ الإسلامي بمكائد تهز الجبال ولولا حفظ الله لعاد العرب إلى جزيرتهم يسكنون بيوت الشعر ويضربون على الربابة.

- «الأغلبية» مبدأ إسلامي أصيل:

الخطأ الذي يقع فيه الكثيرون هو الانطلاق من الواقع وليس من المبدأ. فالواقع في يومنا هذا هو «الديمقراطية» والأصل فيها حكم الأغلبية. في الإسلام (وهو المبدأ) أن حكم الشورى تحديدًا هو أخذ الرأي. وتكون الشورى في الإسلام بأغلبية الأصوات إذا كان الأمر مما يخص أمرًا يتعلق بالمجتمع ويطلب الرأي فيه منهم. كما يكون بأخذ رأي الخبير أو الخبراء فقط كما فعل رسول الله [في بدر حين أخذ برأي واحد من الصحابة له دراية بشؤون القتال. وقد لا تكون شورى إذا قام الحكم الشرعي كما فعل رسول الله [في صلح الحديبية حين لم يستشر أحدًا من أصحابه رضوان الله عليهم.

فالإسلام له طريقة هي من جنس الفكرة (المبدأ) ولا تنفصل عنها.

- مطلب الاستقلال الحضاري: تهيئة فقه يطوره الاجتهاد - وتهيئة واقع يرضى به:

الاجتهاد تعريفًا هو: أخذ النفس ببذل الطاقة وتحمل المشقة. ولو تخيلنا الإسلام شجرة نامية لكان الاجتهاد الماء الذي يسقيها. وعندما أقفل باب الاجتهاد في العصر العباسي تراجعت الأمة الإسلامية في فكرها وتعددت عليها المشكلات التي صارت كالجبال في يومنا هذا. لذلك كان حل معضلة كبيرة من معضلات المسلمين هو فتح باب الاجتهاد. ولكن للاجتهاد أصوله ورجالاته.

تهيئة الواقع الذي يرضى بالاجتهاد صحيح ولكن ليس أساسيًا، وذلك لأن الفكر، بعد إتمام صياغته صياغة صحيحة مبنية على أسس متينة وأدلة قوية من الكتاب والسنة، هو الذي سيتقيد به الذين سيحاولون تغيير الواقع، فإن النظر إلى الغاية من علو وتبين طرقها يجنب الإنسان الضياع بعد أن ينزل إليها.

- توظيف الأحداث لخدمة القضايا صناعة يهودية:

ما المسؤول بأعلم من السائل.

● الكثرة الغالبة من أساتذة الجامعة ضعفاء في المادة العلمية ويستهترون في تدريسهم ويستخدمون الجامعة لأغراضهم الشخصية!!

● الجامعة جعلت الإدارة وليس الطالب هي المحور والعلاقات الشخصية وليست الكفاءة هي سبيل النجاح!

- تحامل المستشرقين على الإسلام غريزة صليبية موروثة:

صحيح عند الأغلبية منهم.

- الشباب المسلم بعد ١١ سبتمبر:

حيرة وذهول وشك وتساؤل وتخوف.

- في الآونة الأخيرة تغير شكل «البرنامج الإسلامي» التلفزيوني:

تأثر ولم يتغير، ولكن عن أي قناة فضائية تسأل؟

- عقبات تواجه البرامج الإسلامية في القنوات الفضائية:

عديدة أبرزها جهل القائمين عليها ومقدميها بالشرع الإسلامي الحنيف، وعدم طرح الحل الصحيح لمشكلة نهضة المسلمين الحقيقية. تجنب الطرح قد يكون جهلاً وتلك مصيبة، ولكن تجنبه رياء مصيبة أعظم.. كما أن التنافس المغري من القنوات الفضائية الأخرى المتحلل من القيود الأخلاقية يأخذ المشاهد الذي يتوقع التكرار الممل في البرنامج الإسلامي.

هناك حاجة إلى وقفة تقييم وتقويم بعد التجربة الطويلة في الإعلام.

- ظاهرة «عمرو خالد»:

ظاهرة جديرة بالاهتمام لنجاحها مع شريحة كبيرة من المشاهدين. وقد أتى عمرو خالد بأسلوب جديد متميز في التقديم والمظهر.. إلا أن عدم الافتطان إلى التجاوزات العديدة وضعف التوثيق

تدل على رغبة المشاهد في البساطة المتناهية والأخذ بالسهل والأسهل - هذه البساطة و«معليش» تدل على عدم استعداد المشاهد المسلم لإعمال الفكر..

- من كان شيخه كتابه كان خطؤه أكثر من صوابه.. ومن كان شيخه (شريطه) فخطؤه..

أن سمعه وتلقيه ببغاوي أكبر من بصره وتفحصه.

- مؤسساتنا التربوية.. مكانك راوح:

بل إلى الوراء سر، والقول السائد بين التربويين أمام عدسات التلفاز وعلى صفحات الصحف والمجلات هو: «نحن بخير وكل شيء على ما يرام».

- ٩٥٪ من الشهادات العليا - العربية لا تستحق حبرها وأوراقها:

يجب عدم أخذ الصالح بالطالح لأن بعضها قمة في الدقة والمعرفة. المشكلة بعد الشهادة وليس في أثنائها. والعوامل المؤدية للصلاح أو الطلاح هي: الطالب الباحث، والمشرف، ومستوى مؤسسة البحث أو الجامعة.

- شكوى المعلمين من تلامذة اليوم.. يقابلها شكوى من التلاميذ من معلمي اليوم..

كل إناء بما فيه ينضح. ولا يشتكي التلميذ من المعلم المخلص الجيد، والمثل المناسب في هذا المقام هو: «بارك الله فيمن بكاني وبكى الناس عليَّ، ولا بارك الله فيمن ضحّكني وضحك الناس عليَّ».

- المدرسة سقطت أمام الإعلام:

لا، بل قل نجح التعليم الخفي ورسب التعليم الرسمي.

- «التعددية» دواء و«التعدد» شفاء!

قال: ما الذي صبرك على المرّ! أجاب: الذي هو أمرُّ منه.

- الجامعات تستحق (الحكم الذاتي):

يأتي «الحكم الذاتي» وهو تعبير لا يجيزه الإسلام في السياسة والحياة العامة لأنه تجزئة للوحدة وتقسيم. والذي يتأهل لـ«الحكم الذاتي» يكون قد نضج بما فيه الكفاية ليقوم بشؤون نفسه وإلا فرض عليه وصي. الأصل في الجامعات أن تتمتع بنوع من الاستقلالية والتوجيه الاجتماعي وألا تكون فقط محطة (تعبئة) للمجتمع تخرج له الكوادر البشرية.

جامعاتنا على مستويات مختلفة من النضج، إلا أني ما زلت أرى أنها قاصرة على أن تتولى شؤونها بنفسها دون فترة رعاية ووصاية.

- أستاذ الجامعة (المبجل) ينتظر الهروب من الجامعة:

كما أن أصابع اليد ليست بطول واحد كذلك يختلف أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. فبعضهم - وهم القلة - مجيدون لمادتهم العلمية ومجدون في تدريسهم وبحوثهم، يتقيدون برسالة الجامعة وهدفها: البحث والطالب. أما البعض الآخر وهم الكثرة الغالبة فهم عادة ضعفاء في المادة العلمية ويستهترون في تدريسهم ويستخدمون الجامعة عتبة لأغراضهم الشخصية.

يقع أكثر اللوم فيما سبق على النظام الجامعي نفسه ولائحته، وأساليب تقويم وترقية عضو هيئة التدريس بالجامعة.. فقد جعلت الجامعة الإدارة وليس الطلاب المحور، والعلاقة الشخصية وليست الكفاءة سبيل النجاح، والتزلف وليس الترفع لتحقيق الغايات.

- أزمة جامعاتنا (التقوقع)

صحيح، ولكن الانفتاح له رجالاته. وقد يكون «أخوك مجبر لا بطل».

- الجامعات (تكبّر) العقول.. والآن تكبّلها!

تقع المسؤولية هنا على عضو هيئة التدريس، فقد وجدت من خبرتي الطويلة في التدريس الجامعي أن المدرس الجامعي المجد المخلص يستطيع أن يجعل درسه حيًا وطلابه مجدين ومادته مفيدة و«يكبّر» عقول طلابه فيحبه ويقدره طلابه مع تململهم منه في البداية. يكون هذا ناجمًا عادة من مادة علمية قوية متمكنة، وشخصية تراقب الله وتخشاه.

أما الذي يكبل العقول عادة فهو الأستاذ الجامعي ضعيف المادة، ضعيف الشخصية، يجري وراء الثراء المادي.

طبعًا يقع بعض اللوم على الجامعة نفسها ومناهجها وخطط الدراسة الطويلة المدى. كما أن الجامعة قد لا توفر بعض متطلبات الدراسة اللازمة كالرحلات الحقلية، والأجهزة والمواد، وغير ذلك.■

على شرف معالي الوزير

المعرفة تكرم مسؤولي حملة انتشارها

احتفت مجلة المعرفة وعلى شرف معالي وزير المعارف أ.د.محمد بن أحمد الرشيد بمسؤولي «حملة انتشار المعرفة لعام ١٤٢٢هـ - ١٤٢٣هـ» في مختلف مناطق المملكة.

وقد بلغت نسبة الانتشار ٦٧,١٪ من النسبة المستهدفة، وجاءت هذه النسبة متقدمة بـ١٥٪ عن العام الماضي الذي جاءت نسبته ٥٢,٣٪.

وقد بلغ عدد المكرمين لهذا العام ٢٣ مسؤولاً مقارنة بـ١٩ مسؤولاً العام الماضي.

وقد تم تصنيف المناطق المكرمة إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

الفئة (أ):

- حصلت المنطقة الشرقية على أعلى نسبة إيراد على مستوى جميع إدارات التعليم بواقع ١٢١,٩٪ لعام ١٤٢٢هـ (متجاوزة النسبة المستهدفة) مقارنة بـ٨٧,٢٪ لعام ١٤٢١هـ.

- حققت منطقة عسير نسبة مميزة جدًا لم تتحقق على مدى سنوات سابقة بواقع ٧٩,٩٪ لعام ١٤٢٢هـ مقارنة بـ٠,٧٪ لعام ١٤٢١هـ.

- حققت منطقة جدة نسبة مميزة لم تحقق على مدى سنوات سابقة بواقع ٨٩,١٪ للعام ١٤٢٢هـ مقارنة بـ١٤,٤٪ لعام ١٤٢١هـ.

- أعلى نسبة حققها مسؤول كانت لمنطقة الزلفي ولمدة ٣ سنوات متتالية على جميع إدارات التعليم بواقع ١٨٩,١٪ لعام ١٤٢٢هـ (متجاوزًا النسبة المستهدفة).

الفئة (ب):

- تم تكريم المناطق التي حصلت على ٩٠٪ فأكثر وهي: شقراء، المجمعة، الحدود الشمالية، (عرعر)، رجال ألمع، الدوادمي، القريات، حفر الباطن، وادي الدواسر، الخرج، ينبع.

الفئة (ج):

تكريم المناطق التي حصلت على ٧٥٪ وحتى ٨٩٪ هي:

الحوطة والحريق، تبوك، المهد، بيشة، جازان، المدينة المنورة، مكة المكرمة، نجران، الرياض ■



مسؤولو حملة انتشار المعرفة يتوسطهم معالي الوزير



مسؤول حملة انتشار المعرفة في المنطقة الشرقية عبدالله العكاس وتكريم من الوزير



.. ومسؤول حملة انتشار المعرفة في منطقة عسير يحيى آل سالم



.. ومسؤول حملة انتشار المعرفة في منطقة جدة مسفر المليص

الشيخ الحصين في ألمانيا:

الغرب يكثر من الضوضاء حول غياب الديمقراطية ولكنه لا يساعد الشعوب لبلوغها

في أثناء زيارة الوفد الإسلامي العالمي الذي شكل من قبل رابطة العالم الإسلامي وجاب عددًا من الدول الأوروبية لتصحيح وتوضيح الصورة المشوهة للإسلام وجهت للوفد العديد من الأسئلة من قبل الصحفيين والمثقفين.. كان أحد الأسئلة الموجهة للوفد (صحيفة الشرق الأوسط العدد ٨٦٠٤) هو حول غياب الديمقراطية في العالم الإسلامي.



صالح الحصين

معالي الشيخ صالح بن عبدالرحمن الحصين عضو الوفد ورئيس الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي أجاب عن السؤال قائلاً: إن رابطة العالم الإسلامي تمثل الشعوب الإسلامية ولا تمثل الحكومات، وأعضاء هذا الوفد لا يمثلون الحكومات.. والديمقراطية ليست صورة واحدة. ولسوء الحظ فإن كثيرًا من الشعوب الإسلامية في كثير من الأحيان وقعت تحت حكم غير ديمقراطي، ولكن السؤال المهم هو: هل الغرب يريد حقيقة حكمًا ديمقراطيًا حقيقيًا في العالم الإسلامي من دون أن يكون تابعًا له؟

وضرب الشيخ الحصين مثلاً بالتجربة الجزائرية التي أصيب الغرب معها بالخوف والهلع وجاءت ردوده بالاتجاه المعاكس لإرادة الناخبين - حسب تعبير الشيخ الحصين الذي أكد للسائل أن الغرب لا يساعد الشعوب الإسلامية في الاتجاه إلى الديمقراطية الحقيقية، رغم أنه يكثر من الضوضاء حول هذه المسألة.■

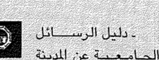
عبر مجلة متخصصة

إحياء تراث المدينة المنورة

صدر مؤخرًا العدد الأول من مجلة مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة والتي تعنى بتراث المدينة المنورة وتاريخها وقضاياها القديمة والمعاصرة.. وهي مجلة فصلية محكمة جاءت كخطوة رائدة في تنشيط دور المركز، وترسيخ أهمية البحث العلمي وإحياء تراث المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية وبقية أرجاء العالم الإسلامي.

وتناولت المجلة في عددها الأول عددًا من الموضوعات التراثية منها:

- تأثير التنمية الحضارية على المظهر العام للمدينة المنورة.
- مقتنيات الحجرة النبوية.
- محمد كبريت المدني أدبه ومؤلفاته.
- دليل الرسائل الجامعية عن المدينة المنورة.





ويشرف على المجلة التي جاءت في ما يقارب ٣٠٠ صفحة من القطع المتوسط صاحب السمو الملكي الأمير مقرن بن عبدالعزيز آل سعود أمير منطقة المدينة المنورة، ويرأس تحريرها الدكتور عبدالله عبدالرحيم عسيلان.

وموقع المركز على الإنترنت: www.al-madinah.org■

تطوير التعليم.. المنطلقات متعارضة

«الحديث عن إصلاح مناهج التعليم مطلب وطني في كل قطر عربي إلا أن منطلقاته متعارضة ومتباينة تمامًا مع منطلقات المغرضين الذين يستهدفون بالذات التعليم الديني عن طريق دس السم في العسل، وهي دعوة محفوفة بالخطر تخفي وراءها نوايا شريرة ظاهرها حق وباطنها شر».

هذه الدعوة حسبما يقول عرفان نظام الدين (مجلة اليمامة العدد ١٧٠٩) تشبه إلى حد بعيد ما سبقها من دعوات وأحاديث عن حقوق الإنسان والتي اكتشفنا مع الأيام والتجارب المريرة أنها تقوم على ازدواجية المعايير والكيل بمكيالين، فمن جهة نجد أنها أسفرت عن وجهها فإذا هي دعوات للإباحية وتشجيع الشذوذ والانحراف، ومن جهة اكتشفنا دون عناء أنها انتقائية في التنفيذ.


عرفان نظام الدين

ليس هناك أدنى شك في ضرورة مراجعة مناهج التعليم لتواكب روح العصر ومتطلبات ثورة التكنولوجيا كما يؤكد عرفان نظام الدين، ولكن بشرط المحافظة على القيم والمبادئ وعدم الانجرار وراء سراب الأوهام والتقليد واللحاق بالغير والتشبه به لمجرد التفاخر والادعاء بالتقدم والعصرنة.

تطوير التعليم والإصلاح التربوي في كثير من الدول العربية مطلب ملح للجميع، ووسط التشكيكات والتراشقات المتبادلة بين المقدمين والمحجمين يتطلب الأمر حوارًا مفتوحًا بين جميع الأطراف ليذوب الجليد، وتنقشع معه غيوم ظنون السوء!

هل سمعتم عن «حوار وطني مفتوح» في قضايا التعليم في أي بلد عربي؟ هل قلنا «حوار»!.. في أي نظام تربوي «تستخدم» هذه الكلمة الغريبة. ■

مجلة الحج والعمرة تلبس «إحرامًا» جديدًا

نحاول أن نجد قاسمًا مشتركًا بين الحج والعمرة والإعلام بفلسفة ترتكز على مقاصد الحج ومعانيه العميقة وتستند كذلك إلى التاريخ ...أن تكون هذه المجلة نافذة إعلامية تمثل أطراف المرايا الإسلامية في اتصالها بمفاهيم الوحدة، وانفتاحها على الآخر، وتأكيدها المقاصد العميقة للحج بوصفها رسالة إلى العالم أجمع لحمتها السلام، وسداها التسامح والحوار مع الآخر المختلف...

بهذه الكلمات لمعالي وزير الحج إياد مدني صدر العدد الجديد من مجلة الحج والعمرة والتي تصدر عن وزارة الحج بالمملكة.

العدد ليس مماثلاً لما قبله من أعداد صدرت طوال ٥٧ عامًا، فقد جاء مختلفًا كليًا بعد النقلة التطويرية التي خضعت لها المجلة لتصبح مطبوعة تستحق القراءة، بل والحرص على الاحتفاظ بها في مكان لائق في المكتبة المنزلية. العدد الجديد جاء يحمل رؤية صحفية وإخراجية جذابة وتغييرًا كليًا شمل حجم المجلة الذي تحول إلى القطع الكبير مما أعطى الإخراج والتحرير فرصة أكبر للتجديد والإبداع.

المجلة ضمت بين دفتيها جملة من الموضوعات المتنوعة منها:

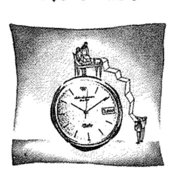
- الملف الرئيسي وتناول قضية حوار الحضارات تحت عنوان «أرادوه صراعًا وأردناه حوارًا».
- حراء.. الجبل الذي احتضن النور.
- الإسلام في بولندا.
- مشاهدات لصحفي أجنبي في مدينة جدة.
- حوار مع مؤرخ مكة عاتق البلادي.
- الأدب الأوزبكي الإسلامي.

بالإضافة إلى عدد من المقالات والتحقيقات المتنوعة.

وشمل العدد أيضًا صفحات باللغة الإنجليزية.

تمنياتنا لمجلة (الحج والعمرة) أن تكون (مقبولة) لدى القراء، وأن يستمر (سعيها) نحو التجديد والإبداع. وليس ذلك بغريب على الزميل رئيس التحرير الأستاذ حسين بافقيه ومستشار المجلة الدكتور أبو بكر باقادر. ■

خسارة كروية وتربوية



خسارتنا الفادحة أمام الألمان في الكرة ليست هي الخسارة «الفادحة» الوحيدة فنحن نخسر كما تذكر الكاتبة الصحفية بدرية البشر (صحيفة الرياض العدد ١٢٤١٠) مع دول العالم في سباق آخر هو «عدد الأيام الدراسية»، فنحن نحقق بجدارة «أقل أيام دراسية في العالم» ويدخل في مرمانا التربوي أهداف بـ«الجملة»!

نخسر أمام الصين الأعلى في عدد الأيام الدراسية، ثم اليابان ثم كوريا الجنوبية ثم... والتربويون في تلك الدول يقومون بواجبهم ويراجعون خططهم الدراسية باعتدال وهدوء دون (كفخ ونفخ وسلق) وشكوى من قلة الوقت وطول المنهج - حسب تعبير الكاتبة البشر.

هل نحن بحاجة لزيادة أيام الدراسة خلال العام أو زيادة ساعات الدراسة خلال اليوم؟ وهل تحتمل مدارسنا المستأجرة ومكيفاتها المتهالكة حرارة الصيف اللاهب؟ بل هل نحتمل نحن مثل هذه الأسئلة ونتحمل البحث عن إجابات مقنعة؟ ■

اقول قولي هذا

فقر الكرامة

« إذا كنا تعلمنا شيئًا واحدًا من أحداث ١١ أيلول (سبتمبر)، فإنه يتمثل في حقيقة أن الإرهاب ليس نتيجة للفاقة المالية، بل هو نتاج الفقر في الكرامة.

فقر الكرامة الذي أشار إليه الصحافي الأمريكي توماس فريدمان في العبارة السابقة شيء جديد علينا. نحن نعرف فقر الدم وفقر النفس، وفقر المال والفقر الثقافي وفقر الموارد البشرية وفقر الأخلاق وفقر الأخبار وفقر البرامج التلفزيونية الجيدة، لكن فقر الكرامة غريب بالفعل. كيف يعاني الإنسان فقر الكرامة؟ وهل هناك فقر بهذا الاسم؟ وما هي أعراض هذا الفقر إن صح؟ وهل هي مادية أم معنوية؟ وما هي أسبابه؟ وكيف يمكن التغلب عليه؟

العرب أمة كريمة، وكرامتها فوق كل اعتبار، ومن فرط فخرنا بالكرامة وحبنا لها احتفينا بالكرم وجعلناه من صفات الفروسية، وصرنا نسمّي أولادنا «كريم ومكرم وكارم». وأحببنا لعبة «الكيرم»، لأنها تذكرنا بالكرامة. ولذلك فإن الحديث عن فقر في الكرامة عند العرب مبالغة أمريكية، ودعاية مضادة ينبغي التعامل معها بحذر. ولا يستبعد أن يكون هدف الصحافي الأمريكي هو تشويه كرامتنا واتهامها بالفقر تمهيدًا للانقضاض عليها وتدميرها.

إذا كان فريدمان يقصد أن فقر الكرامة المزعوم جاء نتيجة للأوضاع الاقتصادية المتردية في البلاد العربية فهذا غير صحيح، والعرب تقول «الحرة تموت ولا تأكل بثدييها»، والفقر والكرامة صنوان على مدى التاريخ. لكن على رغم ذلك يبقى كلام الصحافي الأمريكي يثير القلق ويدعو إلى الفضول ويحتاج إلى بحث وتأمل. وفقر معرفتنا بهذا النوع من الفقر ينبغي أن لا يجعلنا نتصرف على طريقة العزة بالإثم، ونتساهل في الحوار حول الفقر الجديد. فربما يكون كلامه صحيحًا ونحن نعاني بالفعل فقرًا مدقعًا في كرامتنا من حيث لا ندري. ولهذا يجب أن نسأل بشكل جدي عن هذا الفقر الذي أوردنا المهالك، وإذا ثبت لنا صحة وجوده علينا أن نبدأ في حملة تبرعات.

السؤال المهم والمثير هنا هو: ماذا نطالب الناس أن يتبرعوا؟ ما هو هذا الشيء الذي بفقده أصبنا بفقر الكرامة؟ ألا يستحق هذا السؤال أن يكون سؤال المليون!» ■

داود الشريان

(صحيفة الحياة - العدد ١٤٣٣٢)

لذلك.. مالت إليها عبارته في العربية*

رفاعة بدوي الطهطاوي

وبالجملة فلكل لسان اصطلاح، واصطلاح اللغة الفرنساوية تقليل التصريف ما أمكن، وتصريف الفعل مع فعل آخر، مثلاً إذا أراد الإنسان أن يخبر بأنه أكل فإنه يقول: أملك مأكولاً، يعني لا يمكن تصريف (أكل) في بعض أحواله إلا مع فعل الملك أو التلبس، فكأنه يقول: تلبست بالأكل وإذا أراد أن يقول: خرجت، يقول: أنا أكون مخرجًا، يعني: خرجت وهكذا ويسمى فعل الملك، وفعل الكينونة: فعلين مساعدين، يعني أنهما يعينان على تصريف الأفعال، ويتجردان عن معناهما الأصلي، وإذا أرادوا تعدية الفعل قالوا: فعلت له الأكل، يعني جعلته يأكل، أو أكلته، وفعلت له الخروج، يعني أخرجته وهكذا. فلا يمكنهم تصريف الأفعال كما يمكن في اللغة العربية، فلذلك كانت لغتهم ضيقة من هذه الحيثية.

* * *

ثم إن اللغة الفرنساوية كغيرها من اللغات الإفرنجية لها اصطلاح خاص بها، وعليه ينبني نحوها، وصرفها، وعروضها، وقوافيها، وبيانها، وخطها، وإنشاؤها، ومعانيها، وهذا ما يسمى «اغرماتيقي» فحينئذ سائر اللغات ذات القواعد لها فن يجمع قواعدها، سواء كانت لدفع الخطأ في القراءة أو الكتابة فيها أو لتحسينها، فحينئذ ليست اللغة العربية هي المقصورة على ذلك، بل كل لغة من اللغات يوجد فيها ذلك، نعم اللغة العربية أفصح اللغات، وأعظمها، وأوسعها، وأحلاها على السمع، فحينئذ العالم باللغة اللاطينية يعرف سائر ما يتعلق بها، فله إدراك في النحو في حد ذاته وفي غيره كالصرف، فمن الجهل أن يقال: إنه لا يعرف شيئًا، بدليل جهله باللغة العربية.

* * *

ومع ما يتراءى أن الأعجام لا تفهم لغة العرب إذا لم تحسن التكلم بها كالعرب فهذا لا أصل له، ومما يدلك على ذلك أني اجتمعت في «باريس» بفاضل من فضلاء الفرنساوية شهير في بلاد الإفرنج بمعرفة اللغات المشرقية، خصوصًا اللغة العربية والفارسية يسمى «البارون سلوستري دساسي» وهو من أكابر «باريس» وأحد أعضاء جملة جمعيات من علماء فرنسا وغيرها، وقد انتشرت تراجمه في «باريس» وشاع فضله في اللغة العربية، حتى إنه لخص شرحًا للمقامات الحريرية، وسماه مختار الشروح، وقد تعلم اللغة العربية على ما قيل بقوة فهمه، وذكاء عقله، وغزارة علمه، لا بوساطة معلم إلا في مبدأ أمره، ولم يحضر مثل الشيخ خالد [كتاب ابتدائي في النحو] فضلاً عن حضور المغنى [كتاب للمنتهين في النحو] مع أنه يمكنه قراءة المغنى، كيف وقد درس البيضاوي عدة مرات، غير أنه حين يقرأ ينطق كالعجم ولا يمكنه أن يتكلم بالعربية إلا إذا كان بيده الكتاب، فإذا أراد شرح عبارة أغرب في الألفاظ التي يتعذر عليه تصحيح نطقها. ولنذكر لك خطبته في شرحه لمقامات الحريري لتعرف نفسه في التأليف، وقلم عبارته، فإنه بليغ، وإن كان به يسير من الركاكة، وسبب ذلك أنه تمكن من قواعد الألسن الإفرنجية، فلذلك مالت إليها عبارته في العربية. ■

* من كتاب: تخليص الإبريز في تلخيص باريز.